

КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

**Казань
Центр инновационных технологий
2006**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

Выпуск № 1 2006 г.

УЧРЕДИТЕЛИ

ГОУ ВПО «Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова-Ленина»

ООО «Центр инновационных технологий»

Присланные материалы не рецензируются и не возвращаются.

За достоверность фактической информации в опубликованных статьях ответственность несут их авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Дизайн – **Р.Шарафутдинов**
Верстка – **В.Калинин**

Издательство
«Центр инновационных технологий»
420111, г.Казань, ул. К.Фукса, 11/6.
Тел. (843) 238-97-56, 238-97-05.
E-mail: citlogos@mail.ru

Тираж 500 экземпляров
Заказ 06/08-3

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

В.И.Андреев – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Казанского государственного университета, заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент РАО

Зам. главного редактора

Ю.В.Андреева – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики электронных СМИ Казанского государственного университета

Технические секретари:

И.И.Голованова, Ю.Н.Штретер

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А.А.Кирсанов – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Р.Х.Шакуров – доктор психологических наук, профессор, академик РАО

Л.М.Попов – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии личности Казанского государственного университета

А.О.Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского государственного университета

Ф.Л.Ратнер – доктор педагогических наук, профессор, директор института языка Казанского государственного университета

Л.А.Казанцева – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного университета

В.П.Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета

О.И.Донецкая – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Казанского государственного университета

ПРИОРИТЕТНЫЕ СТРАТЕГИИ И МИССИЯ ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ»

К дискуссии о содержании журнала

***В.И.Андреев** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Казанского государственного университета, член-корреспондент РАО.*

Замысел издавать научный журнал психолого-педагогического направления у меня возник еще в 1997 году, когда в авторском учебном курсе «Педагогика творческого саморазвития» была сформулирована педагогическая закономерность гарантированного качества образования. Суть ее заключается в следующем: «Образование в том случае достигает гарантированного качества, если оно переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие – в творческое саморазвитие личности».

Естественно, чтобы реализовать эту закономерность, необходимо опираться на принципиально новую педагогическую парадигму. Это инновационная для XXI века парадигма качественного образования лаконично может быть сформулирована так: «Качественное образование через саморазвитие!».

Именно эту инновационную идею и миссию планируется во всех аспектах (методологическом, педагогическом, психологическом, дидактико-методическом) реализовать через публикации научных статей в журнале «Образование и саморазвитие».

Мы – члены редколлегии журнала «Образование и саморазвитие» надеемся, что среди авторов статей нашего журнала будут не только ученые педагоги и психологи Поволжского региона, но и России, так как интерес к вышеуказанной проблематике проявляют все большее число исследователей, педагогов высшей и средней школы. Я уверен и имею большие надежды на то, что систематическое издание научного журнала «Образование и саморазвитие» консолидирует усилия всех: и педагогов-исследователей, и психологов и педагогов-практиков в направлении непрерывного совершенствования качества образования через саморазвитие духовности, творчества и конкурентоспособности.

***Л.М.Попов** – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой психологии личности Казанского государственного университета.*

Очень важно с самого начала определить ключевую цель журнала, его лицо. Опыт академических журналов говорит о введении стабильных рубрик, к которым привыкает читатель. Например, «психология саморазвития» как рубрика вполне была бы правомочной.

Опыт читабельных журналов говорит о необходимости привлекательных для широкого круга читателей материалов. Это дает тираж. Например, тестов.

Опыт таких изданий как «Психологическая газета» говорит, что нужна личностная представленность постоянных авторов журнала, слежение за их творческой жизнью.

Мне бы хотелось более внимательно присмотреться к проблематике журнала «Мир психологии», где каждый журнал предстает как размышление специалистов по общей для всех теме. Например, в этом отношении уместно поставить вопрос о том же компетентном подходе в настоящее время, о конкурентоспособной личности, о соотношении знаний и умений в разных специальностях и комплексно обсудить эти вопросы: с приглашением философа, социолога, физика, педагога, психолога и т.д.

Перечень перспективных тем могла бы выдвинуть редакция журнала, её читатели. И, например, со 2, 3 номеров читатели могли бы получить вероятностный план представления таких тем на ближайшую перспективу.

Ф.Л.Ратнер – доктор педагогических наук, профессор, директор института языка Казанского государственного университета.

Думаю, что журнал «Образование и саморазвитие» не должен иметь застывшую структуру. В различных выпусках могли бы быть следующие рубрики: педагогика и психология; в мире филологии; межкультурная коммуникация; история педагогики; зарубежная педагогика; теория и практика образования; в помощь самообразованию; вопросы подготовки учителя; воспитательная работа; вопросы методики преподавания дисциплин; философия отечественного образования: история и современность; круглый стол; события номера; элитное образование; история успеха; юбилеи и даты; известное имя; региональные проблемы модернизации образования; наши консультации; информируем читателя.

Л.А.Казанцева – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Считаю, что в журнале «Образование и саморазвитие» должна быть осуществлена целостная тематическая подборка статей, раскрывающих теоретико-методологические, научно-методические и прикладные особенности научного направления. Целесообразна также публикация авторских учебных программ и планов учебных курсов и спецкурсов по проблемам образования и саморазвития на конкурсной основе. Можно было бы регулярно проводить «Круглый стол», в котором участвовали бы не только преподаватели, но и студенты, интересующиеся проблемами образования и саморазвития. А также предусмотреть публикацию тестовых методик и тренингов, способствующих процессу саморазвития.

В.Г.Каташев – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Журнал должен иметь раздел, в котором представлялись бы конкретные дидактические исследования не только вопросов педагогики, но и вопросы преподавания как общеобразовательных курсов по различным университетским специальностям, так и вопросы преподавания спецпредметов, где формируются личностные качества студентов, их компетентность. На мой взгляд, журнал также может отражать исследовательскую педагогическую деятельность преподавателей различных кафедр университета и возможное их продвижение к защите на ученом совете по педагогике.

В.П.Зелева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Появление журнала «Образование и саморазвитие» – значимое событие в жизни кафедры педагогики и всего Казанского университета. Хочется пожелать журналу успешного дебюта, популярности, дальнейшего процветания и вдумчивого постоянного читателя.

Одной из задач журнала мы видим обеспечение читателей информацией, полезной при проведении дипломных проектов и диссертационных исследований и предоставление студентам и диссертантам возможности предложить для обсуждения широкой профессиональной аудитории и высококвалифицированным специалистам результаты своих исследований.

Полезной также видится рубрика журнала, посвященная обзору новых, выходящих в свет, педагогических изданий. В ней могли быть представлены рецензии на новые педагогические издания, аннотации выпускаемых кафедрами педагогики и психологии изданий, полемика ученых, круглые столы актуальной психолого-педагогической проблематики высшего образования. Рубрику можно было бы назвать «Образование на страницах газет и журналов».

Для широкого освещения проблем современного образования во всем мире, на наш взгляд, необходима рубрика «Образование в мире», в которой были бы отражены публикации зарубежных коллег и обзоры зарубежных периодических изданий, посвященные психолого-педагогическим проблемам высшего образования.

Интересным может оказаться раздел, освещающий семинары и конференции, посвященные актуальным проблемам высшего образования.

Публикации следовало бы сопровождать краткими сведениями об авторах и их фотографиями.

Электронная версия журнала могла бы расширить круг читателей и сделать журнал интересным и доступным для студенческой аудитории.

О.И.Донецкая – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Казанского государственного университета.

В журнале должны печататься материалы не только по фундаментальным педагогическим проблемам. Здесь также должны найти отражение конкретные проекты взаимодействия российских вузов с их зарубежными партнерами по осуществлению основных направлений Болонского процесса (они могли бы освещаться в рубрике, «Инновационные проекты» или «Международное сотрудничество»).

Актуальна и востребована была бы рубрика «Сотрудничество российских университетов», так как связь между ними довольно слабая (по крайней мере, на уровне ученых и студентов). Мы недостаточно знаем, что делается в других крупных университетах страны. А этот опыт очень важен (например, что позволило тем или иным вузам выйти в российские лидеры. Как известно, КГУ не вошел даже в тридцатку ведущих университетов страны).

Кроме того, в нем хотелось бы видеть рубрику, которая бы называлась «Практические рекомендации», в которой бы были представлены интересные разработки по реализации инновационных методов обучения в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла, имеющие надпредметное значение.

Представляется интересной рубрика «Обзор педагогической литературы», в рамках которой можно было бы оповещать читателей о наиболее заметных педагогических неперiodических изданиях, опубликованных за последний период (например, давать эту рубрику один раз в полгода).

Необходима также рубрика «Инновации в зарубежной педагогике и психологии», в которой бы предлагался анализ новейших зарубежных исследований.

Таким образом, предлагаемые рубрики: «Инновационные проекты» («Международное сотрудничество»); «Сотрудничество российских университетов»; «Практические рекомендации»; «Обзор педагогической литературы»; «Инновации в зарубежной педагогике и психологии».

Общая концепция: не чисто научный журнал, а научно-практический. Это не понизит его научный уровень, а повысит популярность не только среди ученых, но и практиков. Нельзя забывать, что педагогика – это практико-ориентированная наука.

Е.В.Асафова – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Образовательные системы являются наиболее динамично развивающимися структурами современного общества. На первый план выдвигаются задачи обновления образования, в последние годы – в связи со все более возрастающими требованиями к качеству образовательных услуг и подготовке конкурентоспособного специалиста. Современный человек, квалифицированный работник постоянно сталкивается с необходимостью повышения своего образовательного уровня. Общеизвестно, что образования не может быть «слишком много», напротив, его все время не хватает. Известно, что для дальнейшего поступательного развития цивилизации и движения общественного прогресса необходимо иметь в составе работников до 60-90% людей с высшим образованием.

Непрерывность образования («Образование через всю жизнь») становится нормой бытия и на определенном этапе личностного развития переходит в самообразование и саморазвитие. Необходимо быстрое реагирование образовательных структур на общественный и личностный запросы. Для этого важно предоставить педагогической и научной общественности возможность проводить дискуссию о современных стратегиях образования на страницах журнала, знакомить с опытом внедрения образовательных технологий. Все это позволит прогнозировать дальнейшее развитие образовательных возможностей и задуматься, как развивать образовательные системы опережающими темпами.

Конечно, важны тематические выпуски журнала для того чтобы обсудить конкретные проблемы, например, вопросы экологического образования и воспитания. В ближайшем будущем экологическая культура должна стать важным квалификационным критерием специалиста в любой области.

Журнал должен, на наш взгляд, иметь специальную рубрику, где можно узнать о новинках педагогической литературы, о предстоящих научных форумах и итогах прошедших конференций.

Было бы полезно, если бы советы по защите докторских диссертаций помещали важную для диссертантов информацию или короткую сводку о количестве и темах защищенных работ.

Л.М.Рязанова – старший преподаватель кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Образование – это вечная тема, но все-таки хотелось бы отметить особую актуальность этой проблемы для современного российского общества.

Все более явным становится понимание того, что образование является главным ресурсом модернизации общества, всех его сторон. Именно образование, его эффективное развитие должно явиться фундаментом для решения, пожалуй, главной задачи, которая стоит перед страной – перейти от экономики «нефтяной трубы» к экономике знаний, основанной на знании и современных формах его организации. Не случайно среди важнейших национальных проектов начала XXI века как раз присутствует национальный проект «Образование».

Издание этого журнала «Образование и саморазвитие» является ответом научного сообщества педагогов Казанского университета на эти вызовы времени.

Мне представляется, что вовсе не случайно именно кафедра педагогики нашего университета во главе с таким крупным ученым как Валентин Иванович Андреев, которого

всегда отличало чувство нового, передового, инициировала издание такого журнала. В каком-то смысле можно сказать, что этот шаг является логическим продолжением той, без преувеличения, огромной работы, которую кафедра педагогики нашего университета осуществила, спланировав, концентрируя вокруг себя значительные силы ученых педагогов, представителей других гуманитарных наук. Ярким примером такой работы является проведение вот уже на протяжении полутора десятка лет Всероссийской научно-практической конференции по проблемам качества образования и стратегии развития творческой личности. Именно теоретические обобщения, которые за это время сделаны, те идеи, которые выдвинуты и обоснованы учеными педагогами в рамках возглавляемого В.И. Андреевым научного движения, позволили точно обозначить главную исследовательскую площадку журнала. В его названии заявлена взаимосвязь и взаимозависимость процесса образования и творческого освоения системы знаний учениками, питомцами, ведь образование в его творческом, полновесном варианте и есть саморазвитие личности. В самом деле, механическое усвоение суммы знаний и технологий дает в результате исполнителя, по-настоящему не способного решать творческие, инновационные задачи. Только упор на личностную «самость», на формирование и активизацию стимулов к творческим, эксклюзивным способам деятельности открывает дорогу к «производству» специалистов, самостоятельно мыслящих, способных гибко реагировать на изменения условий, нацеленных на профессиональный рост и карьеру, умеющих постоять за себя в условиях конкуренции...

Не сомневаюсь, что на страницах журнала мы увидим интересные материалы, написанные не только педагогами учеными и практиками, но и представителями других социальных дисциплин, считающих образование своим кровным делом. В общем, в добрый путь!

О.А.Хабриева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Для понимания современных тенденций развития педагогики необходимо постоянное обращение к историческому наследию. Поэтому в журнале одним из разделов, по моему мнению, должна быть историческая рубрика. Возможные названия этой рубрики: «Исторические и историко-философские вопросы педагогики», «История образования и педагогической мысли в России и за рубежом».

Для решения задач повышения качества образования важную роль играет обсуждение современными учеными-педагогами концептуальных вопросов развития образовательных систем, которое проводится на различных научных форумах, конференциях и т.д. Может быть, целесообразно ввести небольшие рубрики, отражающие «Педагогическую хронику», которая может включать в себя: «Хронику научной жизни» (информации о конференциях, семинарах и т.д.), «Официальную хронику» (о концепциях модернизации образования, реформах и т.д.), «Хронику практической педагогики» или «Хронику вузовской и школьной жизни» (например, оценочные, с точки зрения научной педагогики, суждения о школьных олимпиадах, итоговых конкурсах «Лучший учитель года», «Управленец в системе образования» и т.д.), а также: «Книжные новости» или «Критика и библиография», которые будут информировать о новинках и размещать рекламу педагогических новинок.

Думаю, что в нашем новом журнале нужна рубрика «Юбилей ученого». В ближайший номер дать очерк.

Кроме того, нужно выработать единые требования к оформлению присылаемых в редакцию материалов и опубликовать их в журнале.

ИННОВАТИКА В ОБРАЗОВАНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

ПРИНЦИПЫ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТИ И ГАРАНТИРОВАННОСТИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ САМОРАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В.И.Андреев

В последние годы мы все являемся свидетелями возникновения все новых и новых педагогических теорий или, как это принято сейчас называть, новых педагогических парадигм. В этой связи возникает необходимость осмысления того, как зарождаются, развиваются и прекращают свое существование те или иные педагогические теории, т.е. парадигмы.

Если рассматривать этот процесс в эволюционном плане, то в возникновении и развитии любой теории, в том числе и новых педагогических теорий, достаточно отчетливо прослеживается три этапа.

Первый этап – отрицание, непонимание со стороны педагогического сообщества новой педагогической теории, которое сводится к тому, что большинство считают, что это нам не нужно, мы и без вашей теории достаточно хорошо преподаем, воспитываем и т.д.

Второй этап можно охарактеризовать словами: «в этой теории действительно что-то есть...», как правило, на этом этапе идет дальнейшая разработка теории и ее активное внедрение-применение.

Третий этап развития и реализации теории кратко характеризуется словами: «А что здесь нового? Все это всем уже давно известно!» И никого данной теорией и (или) ее практическим применением не удивить.

Так было с теорией и практикой проблемного обучения, личностно-ориентированного обучения. Нечто подобное сейчас происходит, например, с компетентностным подходом к обучению.

Вместе с тем смена научных парадигм в научном сообществе идет весьма болезненно, так как по характеристике Т.Куна, «смена парадигм воплощает период научной революции, коренной ломки, трансформации, переинтерпретации основных научных результатов и достижений, этап принципиального видоизменения всех главных стратегий научного исследования и замещения их новыми» [1].

В образовательной деятельности смена научных парадигм еще усугубляется и тем, что педагоги как педагоги-исследователи, так и педагоги-практики чаще всего обладают тем «здоровым» консерватизмом, который позволил, особенно в последние десятилетия, сохранить основы нашей российской системы и среднего и высшего образования.

И все-таки смена научных парадигм в образовательной деятельности не только неизбежна, но и необходима для эволюционных и революционных преобразований, ибо и цивилизация и культура не стоят на месте, а требуют от подрастающего поколения все новых знаний, компетенций развития и саморазвития профессионально-творческого потенциала и конкурентоспособности.

Наши специальные исследования временного интервала и пика числа публикаций по той или иной теории показывают, что активная жизнь практически любой педагогической теории укладывается во временной интервал в 30-40 лет. Этого времени, как правило, бывает достаточно, чтобы

авторы, активно разрабатывающие соответствующую теорию, ее создали, реализовали и ... тихо ушли со сцены. Но к этой закономерности (назовем ее «закон временного интервала в 30–40 лет») активной жизни педагогической теории примыкает и другая. Таковой может быть «закономерность аппликации (наложения) теорий». Суть этой закономерности заключается в том, что на данную теорию как бы накладывается другая теория, которая либо была раньше или только что зарождается. Это, как правило, продлевает время жизни соответствующей теории.

Например, прежде, чем сойти со сцены теории проблемного обучения, появились исследования по развитию проблемно-модульного обучения (Чошанов и др.).

Если расширить спектр анализа современных теорий, то можно выделить несколько базовых теорий-парадигм, которые разрабатываются во временном плане практически параллельно и с неизбежностью вначале конкурируют друг с другом, но, спустя некоторое время, осуществляется их «аппликация», оптимизация и на этой основе интеграция и взаимообогащение.

Традиционно высшие учебные заведения, и особенно университеты, являлись и являются на основе своей научно-исследовательской деятельности создателями нового знания. Поэтому традиционно фундаментальные знания, да и новейшие, практико-ориентированные знания были самым ценным и значимым из того, что транслировалось от вузовского профессора, преподавателя к студенту. Поэтому знаниецентристский подход, знаниецентристская концепция обучения по результатам наших, да и многих других исследователей отражают более 60% целей и содержания вузовского образования.

Вместе с тем цель модернизации российской системы высшего образования да и цель Болонского процесса, как это записано в Декларации, – «увеличение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования».

Российская система образования также не стоит на месте, и в документах по модернизации образования до 2010 года в качестве приоритетной сформулирована цель – «создание условий для развития конкурентоспособной личности».

Поэтому принцип полипарадигмальности, т.е. опора на все ранее существующие педагогические концепции и парадигмы, будет в перспективе отражать те реальные процессы управления качеством высшего образования, которые системно, на основе принципа дополнительности и аппликации теорий будут реализовываться.

Вместе с тем повышается актуальность реализации принципа гарантированности качества высшего образования в контексте развития и саморазвития конкурентоспособности студента как высокопрофессиональной личности.

В настоящее время можно выделить ряд факторов и условий и в учебной, и научной деятельности, которые уже сегодня могут существенно стимулировать развитие и саморазвитие лидерских качеств студентов, а значит, в конечном итоге повышают конкурентоспособность студентов как будущих специалистов:

- рейтинговая система оценки учебных и научных достижений студентов;
- всевозможные конкурсы студентов на лучший реферат, на лучшую курсовую работу, творческий проект, дипломный проект;
- выступления студентов на научных конференциях, публикации в научных сборниках, (если при этом студенты каким-либо способом отмечаются, поощряются на факультете, в вузе);
- презентации проектов, компьютерных программ и т.д.
- участие студентов в конкурсах на именные стипендии, стипендии различных фондов, президентские стипендии;
- вручение студентам всевозможных грамот, премий, наград за выдающиеся результаты их учебной, научной, спортивной и других видов деятельности;

- поощрение наиболее талантливых студентов зарубежными стажировками, поездками за рубеж на олимпиады, научные студенческие форумы, конференции.

Все это, несомненно, способствует развитию и саморазвитию лидерских качеств студентов и их конкурентоспособности.

Однако в ориентации высшего образования на развитие и саморазвитие конкурентоспособности студентов остается еще много нерешенных проблем. Обозначим следующие:

- Проблема психолого-педагогической диагностики лидерских качеств в контексте оценки конкурентоспособности студента как будущего специалиста.

- Проблема типологии конкурентоспособности студентов как будущих специалистов.

- Проблема отбора целей, содержания, форм, методов обучения и воспитания, ориентированных на развитие и саморазвитие конкурентоспособности студентов как будущих специалистов (юристов, экономистов, журналистов и т.д.).

- Разработка, развитие современных педагогических теорий (лично-ориентированного образования, компетентностного и других подходов в совершенствовании качества образования).

В проблеме воспитания студента как конкурентоспособной личности также имеется много неразработанных, особенно этических аспектов и проблем.

Цена успеха, место ценности успеха в современной постсоветской морали еще далеко не осмыслена, и культивирование значимости успеха без четких моральных критериев нравственности может оказаться разрушительным для развития и саморазвития конкурентоспособности молодого поколения XXI века.

В связи с этим нам нужны глубокие исследования по разработке этической концепции обучения, воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности, ориентированной на наивысшие

достижения и одновременно руководствующейся высокими моральными нормами и правилами.

В настоящее время, особенно в контексте Болонского процесса в вузе делается акцент на развитие практико-ориентированных компетенций студентов – будущих специалистов.

На наш взгляд, компетентностный подход необходим, но он должен быть сбалансирован усилением фундаментализации в образовательной деятельности в вузе, развитием у студентов методологической, креативной культуры.

Усиление фундаментализации может внести существенный вклад в повышение качества высшего профессионального образования и подготовку студентов как конкурентоспособных специалистов при следующих условиях:

- более углубленное изучение базовых и современных концепций в соответствующих учебных курсах и спецкурсах;

- усиление межпредметных и внутрипредметных взаимосвязей при изучении теорий, технологий, соответствующих категорий, базовых понятий;

- вовлечение студентов, начиная с 1-го курса, в учебно-исследовательскую, научно-исследовательскую, проектно-творческую деятельность;

- ориентация студентов на развитие, саморазвитие методологической культуры;

- организация научных стажировок студентов в крупных научных центрах, ведущих российских и зарубежных вузах;

- участие студентов в научных конференциях, всевозможных конкурсах и т.д.

В разработке проблем развития и саморазвития конкурентоспособности российского студента в процессе его образования весьма актуальным и перспективным может быть акмеологический подход. Поэтому все многочисленные исследования по акмеологии (Н.В.Кузьмина, А.А.Дергач, В.В.Ильин и др.) важно переосмыслить в контексте подготовки студента как конкурентоспособной

личности. Но для этого нужны специальные исследования по проектированию и проверке эффективности инновационных педагогических систем.

Акмеологический подход в условиях высшего образования – это систематическая и системная направленность образования (обучения, воспитания, развития и саморазвития) на высшие уровни саморазвития и творческой самореализации студента, как личности и как будущего специалиста, профессионала.

В этом плане оказался весьма полезным и эффективным авторский спецкурс «Конкурентология» [2], который с межпредметной позиции, с учетом новейших достижений в области философии, психологии, педагогики, эвристики, этики, менеджмента ориентирует студента на творческое саморазвитие его конкурентоспособности.

Сравнивая студентов разных поколений, мы часто обвиняем их, особенно современную студенческую молодежь, в том, что они не читают Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого и других классиков художественной литературы. Однако, если учесть, сколько информации, например, за месяц получает современный студент через телевидение, Интернет и другие средства массовой информации, то становится ясно, что она в несколько раз превосходит по насыщенности и разнообразию информацию, которую получал студент 50-60-х годов прошлого столетия. Вместе с тем современный студент в средствах массовой информации получает много «информационного мусора», деструктивного, разрушающего нравственные ценности и духовно-нравственную основу развития и саморазвития личности. Для современного человека, ежеминутно сталкивающегося с такой информацией, нужна самоцензура, нужны внутренние личностные критерии добра и зла, но в юношеском, студенческом возрасте они еще находятся в неустойчивом и несформировавшемся состоянии.

В условиях поликультурной социализации молодежи, что наиболее характерно для современных российских вузов, идет не столько целенаправленная педагогически направляемая, сколько неуправляемая ценностно-смысловая дезориентация студентов, что создает из студента объект для манипулирования сознанием и поведением.

Поэтому, для создания педагогических и социально-психологических условий позитивно ориентированного развития и саморазвития студента нужен постоянно действующий мониторинг оценки личностных и профессиональных качеств студента для отслеживания динамики развития личностных качеств, в том числе и с позиции конкурентоспособной личности, его «Я-концепции творческого саморазвития» конкурентоспособности, чтобы реально «запустить» механизм его личностного и профессионального саморазвития.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующий вывод. Гарантировать качественное образование в XXI веке можно только на основе принципа полипарадигмальности, когда инновационные педагогические системы обучения, воспитания и развития личности будут ориентированы на интенсификацию самообучения, самовоспитания, творческого саморазвития личности, способной к высоконравственному и гражданскому выбору, к профессиональному самоопределению и творческой самореализации. В этом контексте творческое развитие и саморазвитие личности становится системообразующей основой ее конкурентоспособности в избранной сфере профессиональной деятельности.

Литература

1. Кун Т. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2003. – С.5.
2. Андреев, В.И. Конкурентология: Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПСИХОДРАМЫ

В.П.Зелеева

Образовательное пространство психодрамы. Психодрама, созданная как метод групповой психотерапии, сразу перешагнула свои границы применения в области медицины и психиатрии и была использована в качестве образовательной технологии в начальной школе Германии в 30 гг. XX века и почти в то же время для подготовки профессионалов (педагогов, психологов, социальных работников и врачей) в США. Американскими педагогами психодрама сразу была рассмотрена как педагогическая технология. По их мнению, психодраматические методы могут использоваться для того чтобы:

- помочь детям научиться жить активно и творчески;
- помочь детям осознать, что они такие же, как все другие люди;
- помочь детям научиться делать правильные выборы, которые бы определялись не рациональными реакциями, а, скорее, объективным познанием и оценкой ситуации;
- помочь детям, чьи полноценные социальные контакты обусловлены эмоциональными расстройствами;
- дать детям возможность понять и принять нормы, функционирующие в воспитательных институтах и обществе, и облегчить им принятие ценностей, на которых эти нормы основываются;
- обеспечить детям помощь в решении личных житейских проблем;
- дать учителю и воспитателю возможность лучше понять детей, что способствует укреплению связей между детьми и педагогами;
- обеспечить получение учителями и воспитателями знаний, необходимых для того чтобы давать полезные советы как детям, так и их родителям и опекунам;
- дать детям знания и сформировать у них умения, которые бы помогли им пра-

вильно относиться, в частности, к школе и ее деятельности;

– дать подросткам, юношам и девушкам знания и сформировать у них умения, которые бы помогли им определить направление дальнейшего обучения и правильно выбрать профессию.

Однако психодрама – не просто технология, но и, по замыслу ее автора, Я.Л.Морено, концепция, предполагающая глубокие философско-теоретические основания, дающие представления об антропологии творческого человека и роли креативных процессов в его развитии. Рассматривая психодраму как культурное образовательное пространство, мы ставим задачу включения в содержание актуального образования значимое для развития личности психосоциальное знание, способствующее личностному самоопределению в культуре.

Под образовательным пространством понимается система, включающая в себя следующие структурные элементы: совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебную работу, управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами. Однако сегодня термин «образовательное пространство» означает также и открытость образовательного процесса.

Образование, являясь открытым процессом, происходящим не только в стенах специально предназначенных для обучения заведений и не только под руководством преподавателей-профессионалов, а повсюду и под воздействием всех лиц, обладающих определенным опытом и стремящихся передать его другим, – все чаще осуществляется как неформальное и открытое образование. Сегодня человек приобретает информацию о различных сторонах жизни через средства массовой информации, от

друзей и знакомых, при посещении театра, кино, концерта, церкви, когда мы узнаем что-то новое, пусть даже это новое не всегда соответствует действительности, приблизительно или поверхностно. Естественно, эти знания не систематизированы, случайны, не всегда научно обоснованы, а выработка определенных навыков и умений, формирование привычек, качеств и ценностей происходит неосознанно.

Таким образом, современное образовательное пространство – это пространство всей культуры во всех ее проявлениях. Можно сделать вывод, что это пространство сегодня неоднородно и насыщено не только общепризнанными идеалами и ценностями, ориентироваться в нем без собственной ценностной системы чрезвычайно сложно. Следовательно, мы видим возможность и необходимость создания сегодня единого культурно-образовательного пространства как задачу, отвечающую современным социо-культурным реалиям и требованиям времени.

Категория «культурно-образовательное пространство» наряду с понятием «образовательное пространство» все чаще выступает объектом анализа в педагогике, а также в пограничных областях взаимодействия педагогики и философии, педагогики и культурологии, социологии и философии. Этот термин интегрирует весьма сложные междисциплинарные теоретические проблемы – культура и образование. В связи с тем, что культурно-образовательное пространство охватывает феномены «культура» и «образование», то в исследовании культурно-образовательного пространства использовались основные подходы и концепции культуры, которые сложились в современном отечественном социогуманитарном знании. Изложенные в них концепции, идеи позволяют раскрыть место и роль образования в обществе, понять фундаментальные основания культуры, ценностные ориентации человека как субъекта и носителя культуры.

Психодраматическое пространство – это пространство всех отношений, событий, воз-

никающих в психодраматической группе и являющихся отражением синхронной культуры и ее ценностей во всем ее многообразии проявлений. Мы можем назвать это пространство культурно-образовательным, потому что в психодраматическом пространстве осуществляется обмен, исследование и освоение культурных ценностей: ценностей отношения, ценностей переживания и ценностей творчества. Кроме того, это пространство, в котором ценности культуры не только осваиваются, но и заново создаются, творятся отношения как ценность, переживания приобретают значимость, осмысляются и становятся личностным опытом, открывается творческий ресурс и творчество во всех его проявлениях становится ценностью. Психодрама способствует введению в социальные роли и развитию творческой спонтанности ее участников. Психодраматическая сцена – пространство, где разворачивается психодраматическое действие. Морено считал, что сценическое пространство – это продолжение жизни, которое должно было «поднять человека над реальностью».

Психодрама как педагогический процесс. Психодрама не просто метод групповой терапии – она основана на инсценировании участниками психодраматической группы внутренних психологических событий, значимых для личностного развития, с целью лучшего понимания происходящего во внутриличностном мире.

В педагогическом процессе процесс изменения индивида, приобретение им новых качеств и свойств на этапе их становления носит скрытый, латентный характер. Наблюдая развертываемую ситуацию в психодраме, протагонист видит как свои ограничения, так и свои возможности. Этому способствуют определенные психодраматические процедуры – дублирование, зеркало, обмен ролями, проявляющие все аспекты реальности человека. Задача протагониста – раскрыть свой внутренний мир на сцене без внутренней критики и ограничений, дать возможность внутренним переживаниям

воплотиться в конкретные образы. Важным принципом психодрамы является также и то, что ситуация не рассказывается, а показывается, так как в ней важно быть участником, быть вовлеченным в действие. Таким образом, инсценирование в психодраматическом процессе позволяет видеть самому участнику изменений, как строятся осуществляемые им выборы. Он может предвидеть их следствия, а также их корректировать.

Психодраматический процесс можно рассматривать как педагогический еще и потому, что это специально организованное, целенаправленное взаимодействие его участников, направленное на решение развивающих жизненно важных для личностного развития ситуаций. Он объединяет в единое целое все факторы, способствующие развитию всех его участников в их непосредственном взаимодействии. Педагог-психодраматист находится не в стороне от происходящего, а вовлечен в события и взаимоотношения, разворачивающиеся на сцене. Он не изолирован от собственного переживания происходящего и обменивается чувствами с другими участниками.

Психодраматический процесс заключается в постепенном вовлечении в действие и взаимодействие всех участников психодраматической группы – вовлечение собственно в инсценирование, в ролевое участие, во включенное наблюдение, сопровождающееся ростом эмоционального вовлечения и развитием катарсического переживания происходящего. Все участники выходят из этого процесса измененными, причем это изменение – результат самоанализа и самокоррекции под воздействием инсценируемого события в которое вовлечены участники.

Каждое отдельно инсценированное событие в психодраме называется «психодраматический эпизод». Психодраматический эпизод может быть рассмотрен как педагогическая ситуация. Педагогическая ситуация – составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время в определенном пространстве.

Проектирование педагогических ситуаций входит в проектирование самого педагогического процесса. Через педагогические ситуации и проявляется состояние педагогического процесса: они концентрируют в себе все его достоинства и недостатки.

Психодраматический эпизод строится следующим образом. Осуществляется выбор протагониста (главного действующего лица). Им может стать любой желающий рассмотреть, изучить важную для него жизненную ситуацию. В фокусе рассмотрения могут оказаться межличностные отношения, которые не до конца понимает вовлеченный в них протагонист или его жизненные цели, стратегии, планы и т.д. Далее протагонист выбирает ролевых участников (тех, кто будет исполнять роли других персонажей ситуации) и вводит их в роли (дает инструкции по исполнению ролей), оформляет место действия (расставляет участников ситуации, а их расположение также имеет значение), сам становится действующим лицом в инсценировании и «изнутри» дирижирует действием. Протагонист становится автором и режиссером собственной ситуации и собственных действий, у него, таким образом, появляется возможность заново пережить прошлые события или побывать в будущей ситуации, а также посмотреть на ситуацию глазами других ее участников (это позволяет сделать психодраматическая техника обмена ролями); посмотреть на ситуацию со стороны (в это время роль протагониста исполняет другой участник, с точностью копируя его поведение, мимику и жесты); изучить все аспекты возникающих затруднений; скорректировать свои действия и поведение.

Знание, которое получает протагонист в процессе переживаемого инсценирования и сопереживания других участников открывается ему в качестве уникального опыта, добытого дорогой ценой мужества творческого преобразования. Это знание игнорируется традиционными, ориентированными на предметно-дисциплинарный подход системами образования, но является значимым

и востребованным для индивида в процессе личностного становления и творческого саморазвития индивидуальности. Знание Я.Л.Морено рассматривал как расширение личности, так как знание, полученное как переживание, не поддается передаче другим. Он противопоставлял знание, полученное через переживание, позитивистскому знанию.

В основе психодраматического как педагогического процесса лежат межличностные отношения, отношения к самому себе, ценностные отношения. Психодраматический процесс носит характер косвенного воздействия и управления развитием со стороны педагога: это создание развивающих ситуаций, требующих ценностного выбора и самоопределения. Получая опыт такого самоопределения в психодраматической группе, ее участники в будущем реализуют этот опыт в социо-культурном пространстве.

Педагогическая поддержка в основе психодраматического процесса. Педагогическая поддержка встраивается в педагогический процесс и реализуется вместе с самоанализом в ситуации ценностного общения студента и преподавателя. Собственно самоанализ и самокоррекция в условиях ценностных отношений с педагогом и является содержанием педагогической поддержки.

Так как интерес к темам субъектности, роли самоопределения и выбора, диалектике дисциплины и свободы в контексте образования человека, поиска целей и смысла образования в обществе в целом и в конкретной человеческой жизни становится центральной задачей открытого образования, психодраматический подход больше других отвечает задачам актуального образования. Этот подход не снижает значимости других подходов, однако указывает на его место в человеческой жизни или в жизни общества, конкретизирует источники ценностей образования и самообразования.

Педагогическая поддержка в психодраматической ситуации осуществляется в межличностной ситуации, в общении психодраматистом (ведущим психодраматическую

группу или педагогом, осуществляющим роль психодраматиста). Она заключается в помощи протагонисту с определением затруднения в значимой ситуации на начальном этапе и помощи в принятии протагонистом на себя авторства самоизменения и коррекции жизненной ситуации или межличностных отношений в процессе инсценирования и проживания психодраматического опыта. Целью педагогического взаимодействия является процесс косвенного, опосредованного психодраматическими средствами, управления самопроцессами протагониста. Протагонист должен найти «свою правду» сам. «Развитие – это постоянное *вдумывание* в самого себя...» (Налимов, 2000). Задача педагога создать условия, в которых это становится возможным.

Психодрама – это особое общение и взаимодействие. Ее справедливо называют творческой, спонтанной игрой, «игрой в глубокое» (Барц, 1997). Психодрама трактуется как метод углубленного анализа поведения человека, причем цель этого анализа заключается в выявлении «межличностного базиса» личности. Играемая в психодраме роль должна интенсивно проживаться, тогда она позволяет разобраться в значении того, что характерно для повседневного бытия данного индивида. Играющий в психодраме соотносит проигранное со своими возможностями в реальной жизни, реалистично оценивая свой внутренний потенциал. «Играть – означает освободиться от препятствий, чинимых действительностью, стоять над вещами, распоряжаться ими по своему усмотрению, царствовать, быть господином, быть свободным» (Moreno J.L., 1953). Играть – значит, Быть. Данная игра особенно целительна для исполняющих ее, поэтому в психодраме важно быть участником. В психодраматической сессии участник одновременно и главный герой своей драмы, и ее творец, и исследователь себя и своей жизни. «Жизнь должна быть непрерывно творимой легендой» (Налимов, 2000).

Я.Л.Морено был экзистенциалистом, глубоко вовлеченным в феноменологическую

кую философию и метафизические рассуждения и преследующим идеалы субъективности. По его мнению, экзистенциальная реальность открывается только через человека. Во-первых, опыт не передается вербально, его нельзя усвоить на примере. Во-вторых, существует индивидуальный опыт (каждый в одном и том же событии переживает наряду с универсальными и некоторые уникальные характеристики). В-третьих, продукт творческой деятельности одного человека не может быть до конца познан другим. В психодраме драматизируются и исследуются в действии не только реальные события и жизненные кризисы, но и, что более важно, различные аспекты внутренних психологических событий. В ходе драмы воссоздается субъективная реальность сложного мира внутренних переживаний и отношений протагониста.

Психодрама рассматривает человека целостно – в контексте его бытия, «рассматривает человека как комплексную, динамическую систему во взаимодействии с постоянно расширяющимся физическим, социальным и временным контекстом» (Farson, 1978). Практикой интегративного сознания является встреча, экзистенциальное, или психодраматическое соприкосновение. Пропасть между субъектом и объектом в психодраме преодолевается за счет настройки на бытие другого человека, расширяя свое бытие до возможности бытия других, участник психодрамы доходит до понимания бытия вообще, достигая тем самым «объективности».

Психодрама подсказывает, что главное в человеческом общении – это понимание смысла, который нередко находится не в тексте, т.е. не в значениях, а в подтексте... «Смысл ищется не только в словах, а в поступках, в выражении лица, в оговорках, обмолвках, в произвольной позе и жестах. Человеческое общение многоязычно, и оно живо своими внутренними формами. В нем используются языки жестов, действий, образов, знаков, слов, символов, используются тексты, подтексты, смыслы, значения,

исполненные смысла паузы и фигуры умолчания. При этом богатстве не всегда есть уверенность в правильности понимания. Но дело далеко не в мере понимания, а еще и в том, что слово, (сказанное и несказанное) в человеческом общении выступает в роли социального действия» (Зинченко, Моргунов, 1994).

Описывая феномен «теле» как способность обмениваться чувствами на расстоянии, передавать друг другу эмоциональные сообщения издалека, Я.Л. Морено определяет этот феномен межличностного контакта в «прозрении, оценке, прочувствовании реального облика другого человека» (Moreno J.D., 1974). В каждом человеке звучит целый мир, множество голосов. В каждом может отразиться каждый. Человек в Других может отражаться разными гранями. «...Нет единственного пространства и нет единственного времени, а есть столько времени и пространства, сколько существует субъектов» (Moreno J.L., 1974).

Все вышесказанное заставляет по-новому взглянуть на роль педагога и педагогическое общение в педагогическом процессе, построенном на основе психодрамы. Роль педагога – поддерживающее внимание и направление групповых межличностных процессов. Педагог-психодраматист и включенный наблюдатель, и аналитик, и режиссер действия. Он живет и действует в педагогическом процессе по психодраматическим законам межличностного общения, обладает способностью вчувствоваться и обмениваться чувствами, проявляет внимание и уважительное отношение к чувствам и переживаниям участников, поддерживает психологически комфортную атмосферу межличностного взаимодействия. Он соисследователь и катализатор внутриличностных и межличностных процессов.

Психодраматист работает с психической реальностью конкретного человека. Свое представление о ней он выстраивает на основе психометрических данных, полученных с помощью методов качественного анализа. Феноменологическое интервью предше-

ствуует инсценированию, так как связь с психической реальностью человека как предметом профессиональной деятельности педагога можно удержать только тогда, когда его действия направлены на свойства этой реальности и отвечают законам ее существования. Нужно также помнить, что педагог выступает в отношении другого человека не только как профессионал, сохраняющий эту реальность, но также и как другой человек, порождающий психическую реальность другого человека.

Творческое самоопределение студентов в условиях психодрамы. Самоопределение – центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений, системы культурных и общечеловеческих ценностей. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми.

Самоопределение может быть также рассмотрено как процесс освоения человеком различных социальных ролей. Роль педагога заключается в поддержке в процессе тех ролей, исполнение которых значимо, но оказывается затруднительным.

Если самоопределение рассматривать в пространстве социальности, в этом случае оно приобретает смысл жизненного пути, который можно представить в виде нескольких основных этапов. В основе самоопределения лежит отношение человека к миру (предметов, людей, природы, духовности).

Первый этап характеризуется неосознанным следованием авторитету родителей или старших братьев, сестер, знакомых взрослых. Ребенок демонстрирует способность к самостоятельным действиям и решениям, к отстаиванию собственного мнения.

На втором этапе по мере взросления возрастает осознанное следование авторитету

учителя, понимание включенности себя в образовательный процесс. Дело учителя – создать такую обстановку, чтобы учащийся следовал логике мысли, истины, а не воспроизводил бы ритуальные формы поведения, принятые в данном учебном заведении. Выполнение любого ритуала должно предполагать осмысленность – насыщение его своим пониманием, содержанием своего опыта.

Третий этап – это выход из ученичества – он характеризуется осознанием себя как индивидуальности с собственным образом «я», с одной стороны, а с другой – как индивидуальности, но принадлежащей к определенному сообществу, группе, владеющей определенным типом культурного содержания. Это может быть отнесение себя к определенной научной школе, к ремеслу, имеющему длительную родовую традицию, к социально-политическому движению или к тайному обществу.

На четвертом этапе самоопределения индивид вступает в период сомнений и критики, проблематизации усвоенных ценностей, идеалов, реализуемых целей внутри освоенной им деятельности. Начинает проявляться его индивидуальность, если она сильна, если хватает самосознания, воли, энергии, то наступает пятый этап – самоопределение, которое предполагает преодоление существующего канона, его трансформацию на уровне собственного понятия, смысла.

Можно сказать, что подлинное самоопределение осуществляется в старшем подростковом и юношеском возрасте, когда становится возможным самоутверждение и в действии человек способен отстоять свою позицию.

Эти этапы у каждого имеют разную длительность, а у многих третий этап и последующие вообще не наступают. Такие люди до седых волос остаются послушными учениками любых авторитетов. Ведь для того чтобы самоопределение достигло высших уровней, необходимо не только выбрать предпочтительную позицию, но и отстоять

ее собственным поведением и утвердить свое соответствие ей.

Этапы самоопределения показывают содержание психологического возраста. Известно, что психологический возраст не всегда соответствует этапам биологического взросления. Задача педагогики, учителя, осуществляющего этот процесс, максимально привести их в соответствие, чтобы исключить великовозрастный инфантилизм и управлять процессом акселерации.

Творческое самоопределение в психодраме предполагает мужество идти непроторенным путем, отстаивать позицию, а также творческое самовыражение и неповторимость личности. Самоопределение можно рассматривать как выбор себя, каким быть в конкретной жизненной ситуации и конкретных отношениях с другими. То есть самоопределение – и процесс психологического взросления индивида, и процесс становления индивидуальности в онтогенезе, и в конкретной ситуации, проявляющей ценностный выбор.

О личности студента нельзя говорить как о застывшей системе, она находится в постоянном развитии. Развитие в контексте личностного роста не линейный поступательный процесс, а процесс постоянного становления и подтверждения в различных ситуациях ранее достигнутого уровня субъектности, самостоятельности и личностной зрелости. Психодраматическая ситуация – это постоянный вызов личностному развитию. Неопределенность, которой она характеризуется, требует от личности постоянного выбора и самоопределения.

Понимая спонтанность как механизм творческого развития и самоопределения личности, одной из основных функций психодрамы Я.Л. Морено считал развитие спонтанности человека. Блокированная спонтанность вызывает «неврозы креативности», что приводит к пассивности. Такой человек, несмотря на высокий интеллект и особые способности, которыми он может обладать, не способен ни проявить, ни задействовать их. Высвобождение и одновременная интег-

рация спонтанности являются предпосылкой креативности. На человеческом уровне она выражается в творческой деятельности (Киппер, 1993). Я.Л. Морено верил в креативность человека и описал пять таких качеств: творческую одаренность, эмпатию, способность к осознанию ограниченности своей жизни, юмор как способность встать над обстоятельствами жизни, занять по отношению к ним определенную позицию, мудрость, имеющую отношение к более высоким процессам познания, к надындивидуальному бытию (Moreno J.D., 1974; Moreno J.L. & Moreno Z., 1959; Moreno J.L., 1947).

С самого начала психодраматический метод направлен на повышение релевантной действительности активности протагониста, нацелен на мобилизацию его спонтанности. Благодаря концентрированным интеракциям и обмену ролями он позволяет исполнителю роли постоянно расширять когнитивно-эмоциональное восприятие своих непосредственно важных жизненных связей. В результате появляются новые знания и представления, к которым впредь он может относиться творчески, сообразно со своим предыдущим развитием. Активность и спонтанность – основа творческого самоопределения.

Однако важным оказывается то, что воссоздаваемая прошлая или будущая ситуация проявляет общие, характерные установки протагониста, его стратегии поведения, его позицию в отношении к реальности и миру. Предполагается, что в психодраматическом пространстве инсценируется не сама ситуация, а то, как человек ее представляет. Таким образом, психодрама проявляет экзистенциальную реальность человека. Когда протагонист инсценирует ситуацию, он не только показывает, как она разворачивалась, как в ней действовал он сам и другие люди, у человека появляется возможность самому увидеть все это со стороны и с позиции настоящего опыта, требующего нового творческого отношения к этой реальности. В психодраматической сессии человек

одновременно и главный герой своей драмы, и ее творец, и исследователь себя и своей жизни. При этом драматизируются и исследуются в действии не только реальные события и жизненные кризисы, но и, что более важно, различные аспекты внутренних психологических событий.

В ходе драмы воссоздается субъективная реальность сложного мира внутренних переживаний и отношений протагониста. В то же время психодрама – это групповой метод, где каждый участник группы является терапевтическим агентом другого, поэтому, исследуя свой мир в действии, протагонист позволяет другим членам группы заглянуть в его глубины и увидеть там отражение их собственных чувств и переживаний, что помогает им проживать, прорабатывать благодаря эмоциональной вовлеченности в драму протагониста и свои проблемы.

Все эти качества психодраматического действия способствуют достижению личностной автономии и индивидуальной идентичности, укрепляют надежду на изменения, поощряют и стимулируют ответственность за свою жизнь и принимаемые решения. Можно сказать, что стратегическая цель психодрамотерапии – развитие той части психики, которая может быть названа выбирающим «Я». Выбирающее «Я» дирижирует всем множеством граней существования человека в интересах личностного роста, конструктивного социального участия, достижения человеком более полной интегрированности и целостности.

В творческом процессе психодрамы постоянно изменяются как сами ее участники, так и их взгляды на реальность. В ходе драмы протагонист проявляет весь набор типичных для него моделей поведения и различных эмоциональных состояний. Содержанием драматического действия становятся не вполне осознаваемые и не переживаемые в полной мере аспекты его жизни. С помощью специальных техник в ходе драмы реконструируются и раскрываются непроявленные чувства и неосознанные установки. Исследование протагонистом своей реальности

уже несет в себе залог позитивного изменения, так как осознаются как позитивные, так и негативные стороны человеческого восприятия и жизни, будучи осознанными, они становятся и управляемыми. Восприятие своей внешней и внутренней реальности углубляется и расширяется, обеспечивая новое видение, новый взгляд на ситуацию и свои возможности.

Психодрама нужна людям, у которых заблокированы творческие процессы. Они испытывают необъяснимую тревогу, страх перемен, неспособность адекватно реагировать на предоставляемые новые возможности, а, иногда и неспособность увидеть эти возможности. Они жалуются на бессмысленность существования, усталость от жизни и страх перед ней, неспособность или нежелание контактировать с другими, иными словами, на утраченное чувство «полноты бытия» – на неспособность осознавать и переживать свою жизнь во всей полноте.

Экзистенциальная психодрама дает «эмоциональный опыт в рамках межличностного взаимодействия со своей собственной духовной ценностью», и таким образом, цель психодрамы состоит не в том, чтобы дать «исцеление», а в том, чтобы просто сделать личность настолько спонтанной и творческой, насколько это возможно в рамках индивидуальности каждого из участников.

Психодрама открывает новое, более широкое измерение культурно-образовательного пространства; измерение, которое, с одной стороны, работает с проблемами ограниченного культурными стереотипами поведения людей, а с другой стороны, – с незрелостью, связанной с задержкой развития. В последнем случае психодрама имеет целью проработку «блокировок» в психосоциальном развитии, чтобы человек мог достичь более полного и спонтанного самовыражения, более высоких жизненных успехов и более гармоничных взаимоотношений с другими.

Как метод воздействия психодрама способствует ускорению личностного роста и развития, как метод взаимодействия позво-

ляет расширить представление человека о реальности при соприкосновении, «встрече» двух или нескольких психических реальностей, как метод исследования она позволяет полнее представить внутренний мир человека, определяющий его существование во внешнем пространстве. Это акциональный метод, содержащий в себе потенциал внутреннего роста и творчества.

Литература

1. Барц Э. Игра в глубокое: Введение в юнгианскую психодраму. – М., 1997.
2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М., 1994.
3. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. – М., 1993.

4. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено. – М., 1994.
5. Налимов В.В. Разбрасываю мысли в пути и на перепутье. – М., 2000. – 344 с.
6. Farson R. The Tehnology of Humanism / Journal of Hymanistic Psycholog, 18, 1978. – P.5-36.
7. Moreno J.D. Psychodrama and the future of social sciences / Groop psyhoterapy & Psychodrama, 27, 1974. – P.59-70
8. Moreno J.L. & Moreno Z. Existencialism, Daseinanalyse and Psychodrama, 1959.
9. Moreno J.L. Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. Beacon (N.Y.): Beacon House 1953.
10. Moreno J.L. The Future of Man's World. Psychodrama Monographs 21. Beacon (N.Y.): Beacon House, 1947.
11. Moreno J.L. Psychodrama, Vol. 1,3 Ed. Beacon (N.Y.): Beacon House, 1964.

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

Ю.В.Андреева

Ориентация профессионального обучения журналистов на саморазвитие конкурентоспособности обусловлена социально-экономическими, социокультурными и собственно педагогическими факторами, а также условиями модернизации высшего образования в России. В «Целевой программе развития российского образования на период до 2010 года» в качестве приоритетной задачи образовательной политики РФ становится «создание условий для развития конкурентоспособной личности». Это принципиально новая задача, которая не выдвигалась ни в одной из предыдущих концепций реформ отечественного образования. В стране изменились условия жизни и требования к профессиональной самореализации: демократические процессы создали условия для конкуренции в различных сферах экономики и общественной жизни. В условиях жесткой конкуренции между государствами, крупнейшими монополиями и мировыми корпорациями, различными от-

раслевыми производствами мощным фактором социального прогресса является высокий уровень профессиональной культуры, профессиональной компетентности и конкурентоспособности специалистов.

Вообще, тема конкурентоспособности сегодня рассматривается отнюдь не только с точки зрения экономической теории. Так, М. Гельвановский пишет: «Конкурентоспособность страны – эта новая и крайне сложная задача, поставленная президентом России. ...Необходимо анализировать будущее развитие во всём комплексе взаимосвязей и взаимозависимостей с действующими и потенциальными конкурентами и на этой основе строить свою конкурентную стратегию. Это общая задача, которую должны совместно решать государство, частные компании и их объединения, а также общественные и политические организации, заинтересованные в успешном развитии страны» [1].

Другой автор – Д.Пискунов считает: «Национальная конкурентоспособность является

ся главным показателем, отражающим состояние экономики страны и перспективы ее экономического развития» [2].

Несмотря на интерес к данной теме, остаются неизученными педагогические механизмы, приоритетные стратегии повышения профессиональной конкурентоспособности личности. Между тем сегодня профессиональный успех напрямую зависит от конкурентоспособности образовательных систем, их способности подготовить специалистов, готовых к творческой самореализации в сложных, изменяющихся условиях. Решению данной задачи будет способствовать проектирование инновационной педагогической системы.

В развитии любой концепции ключевым моментом, отправной точкой является уточнение и определение базовых понятий. Содержательный анализ базовых педагогических понятий становится первым шагом в развитии концептуальных педагогических идей. В нашем исследовании базовыми понятиями являются:

– Педагогическая система, профессиональное образование и обучение, саморазвитие, конкуренция и конкурентоспособность.

Педагогическая система – это общепедагогическое понятие, ее компонентный состав раскрывается в работах Ю.К.Бабанского, В.П.Беспалько, В.В.Краевского, В.А.Састенина и др. В работах вышеназванных авторов основными элементами педагогических систем выделяются цели и принципы, содержание, формы и методы, средства и условия эффективности и результативности педагогического процесса. К базовым элементам бинарно относят также педагогическую деятельность преподавателя (преподавание, воспитание) и учебную деятельность студента (учебную, учебно-творческую, научно-исследовательскую). Все эти элементы крайне важно учитывать в проектировании инновационной педагогической системы, ориентированной на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов и разработке концептуально значимых идей

модернизации профессионального журналистского образования в современных российских условиях.

Как отмечает В.П.Борисенков: «Новой областью, исследование которой следует интенсифицировать, стало развитие педагогических систем. Если раньше в теории они представляли только как функционирующие, т.е. выполняющие образовательную функцию, то теперь они начинают рассматриваться и как развивающие. На наш взгляд, это значительное продвижение в теории, означающее радикальную смену парадигм» [3].

Важным признаком современной действительности становится прогнозирование в различных областях общественной жизни, и в первую очередь – в области профессионального образования. Задачей педагогов-исследователей становится не только анализ и синтез прошлого опыта, выявление лучших образцов эффективных педагогических моделей, но и разработка принципиально новых инновационных педагогических систем, которые, будучи теоретически обоснованы, адаптировались бы к практическим требованиям профессии. Современное развитие цивилизации диктует свой ритм решения задач профессионального образования, это уже не «решение проблем по мере их возникновения», а предвосхищение, прогнозирование постоянно возникающих новых актуальных проблем. И решить эту сложнейшую задачу возможно только в масштабе проектирования и обоснования новых педагогических систем, к коим можно отнести и предлагаемую в нашем исследовании инновационную педагогическую систему ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов.

В условиях профессионального обучения, ориентированного на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов педагог помогает студенту раскрыть его резервные возможности обучения для самосоздания, самообразования, самосовершенствования, самокоррекции профессиональных и личностных качеств. Весьма по-

казательно, что на факультете журналистики Казанского государственного университета в последние годы введены новые формы обучения – мастер-классы, (занятия в которых проводит уже самоутвердившийся, конкурентоспособный специалист в журналистике – педагог-«мастер»), существенно усилена психологическая составляющая специального образования, введением цикла специальных предметов «Психология массовой коммуникации», «Психология журналистики», «Психология рекламы» и др. Однако частичным, бессистемным усовершенствованием отдельных форм обучения невозможно изменить процесс обучения в целом. Повышению уровня конкурентоспособности журналистов будет способствовать только пересмотр всей концепции профессионального обучения с позиции системного подхода, ориентированного на саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности. Первым шагом в этом направлении является определение приоритетной цели обучения – развитие и саморазвитие конкурентоспособного журналиста.

Саморазвитие конкурентоспособности студента-журналиста – это интегральная характеристика стремлений и способностей студента, с одной стороны (позитивных изменений его самости: самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самоорганизации, самореализации), а с другой стороны – ориентация на совершенствование тех личностных и профессиональных качеств, которые способствуют росту его конкурентоспособности как начинающего журналиста.

Естественно, что стремление и способность студента к непрерывному саморазвитию его конкурентоспособности не только зависит от непрерывности профессионального обучения, но и от его «Я-концепции» саморазвития конкурентоспособности: от того, как сам студент представляет, насколько глубоко мотивирован, понимает свои жизненные и профессиональные цели, при этом не только понимает «что ему нужно», но и ищет ответ на вопрос, «как этого до-

биться» – как изменить себя, чтобы быть конкурентоспособным журналистом, конкурентоспособной личностью.

Исследование базовых понятий и анализ существующих теоретических положений позволяет перейти к проектированию инновационной педагогической системы профессионального обучения студентов-журналистов, ориентированной на саморазвитие конкурентоспособности.

Цели, принципы, содержание, условия, формы и методы, результаты в педагогической системе должны находиться в согласованной связи, подчиненности цели и представлять целостное образование. При этом, можно выделить три этапа совершенствования и развития инновационной педагогической системы:

- 1) проектирование;
- 2) апробацию – экспериментальную проверку эффективности;
- 3) коррекцию – уточнение целей, содержания, форм, методов и др.

В связи с этим, инновационная педагогическая система должна представлять единство и взаимообогащение теории и практики, основанные на анализе и синтезе педагогического процесса, прогнозировании, экспериментировании и корректировании результатов инновационного педагогического процесса.

В данном контексте уместно процитировать В.В.Краевского, утверждающего, что «...нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса и условиями, в которых он протекает» [4].

Смыслообразующей целью проектирования и развития инновационной педагогической системы является продвижение профессионального обучения на качественно-новый уровень, соответствующий современным требованиям к подготовке специалистов и в некотором роде предвосхищающих эти требования. Инновационная педагогическая система подразумевает наличие новых, концептуально значимых принципов, раскрыва-

ющих систему с позиции ее полифункциональности. Чаще всего «в педагогических системах выделяют проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский, гностический, функциональный компоненты», – отмечают Ю.А.Кустов и В.Н.Воронин [5].

Проектирование инновационной педагогической системы начинается с уточнения целей обучения, изучения и анализа условий, стратегий развития будущей профессиональной деятельности студентов, особенностей ценностных ориентации, мотивации, ожиданий и в целом Я-концепции, а также того уровня профессиональной культуры и профессиональной компетенции студентов, который интегрально отражается в понятии их конкурентоспособности. Одной из характерных признаков педагогической системы является ее целенаправленность и организованность: спланированность, поэтапность и как итог – прогнозируемость результатов учебно-воспитательного процесса. В нашем случае результатом функционирования инновационной педагогической системы, ориентированной на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов станет переход студентов на качественно новый уровень профессиональной культуры, на новый уровень управления самопроцессами и расширение личного ресурса конкурентоспособности.

С учетом выдвинутой нами гипотезы, педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов должна включать: наиболее характерные, отличительные для этой системы цели, принципы, содержание, условия, формы, методы и результаты.

Инновационная педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов базируется на следующих компонентах.

1. Теоретический анализ показывает, что **цели** вновь проектируемой педагогической системы наиболее адекватно могут быть

представлены в виде идеальной (инвариантной – для всех студентов), а также в виде индивидуальных моделей конкурентоспособности студентов-журналистов. При этом *идеальная* (инвариантная) модель конкурентоспособной личности журналиста представляется обобщенной моделью наиболее значимых личностных и профессиональных качеств, которые отражают наивысшую готовность личности к профессионально-творческой журналистской деятельности, в том числе в ситуации соревновательности, в стремлении к лидерству и качеству профессионально-творческой журналистской деятельности.

Соответственно *индивидуальная* модель конкурентоспособности студента-журналиста – это система его представлений о личностных и профессиональных качествах, которые позволяют ему добиться наивысших достижений в профессионально-творческой деятельности, в том числе в ситуациях соревновательности, в стремлении к лидерству и качеству профессионально-творческой журналистской деятельности.

2. Базовой **ценностью** и концептуально значимой **ценностной ориентацией** является саморазвитие конкурентоспособности личности. Важно отметить, что в педагогической системе профессионального обучения журналистов особенно важно актуализировать гуманную ценностную компоненту. Как указывал Е.А.Климов: «В науках о человеке... уместен особый набор ценностей и норм – например, уважение к индивидуальной неповторимости человека, к его возрастнo-половому своеобразие, к состояниям его внутреннего мира. К фактам его удовлетворенности тем или иным занятием, делом и др.» [6]. Профессиональная подготовка журналиста в условиях инновационно-педагогической системы с ориентацией на саморазвитие его конкурентоспособности позволяет выделить ряд концептуально-значимых **приоритетных стратегий** и соответствующих им **педагогических принципов**. Наряду с общеизвестными в педагогике высшей школы принципами *системности, науч-*

ности, проблемности, оптимизации, преемственности и др. в проектировании нашей педагогической системы доминирующую роль играют принципы *акмеологичности, конкурентоспособности, интенсификации самопроцессов, рефлексии* и др., которые в их совокупности ранее не были реализованы для совершенствования профессионального журналистского образования. На их существенных характеристиках следует остановиться подробнее. При этом следует особенно подчеркнуть, что комплекс данных принципов не рассматривался прежде в контексте профессионального журналистского образования.

• Принцип акмеологичности – выдвинут и обоснован Н.В. Кузьминой, А.А. Деркачем и их учениками. Принцип заключается в педагогической ориентации студентов на максимальную творческую реализацию в учебной и разнообразной проектно-творческой деятельности в ситуациях соревновательности и конструктивной конкуренции. Суть акмеологического принципа заключается в том, что студент должен стремиться к максимальной творческой самореализации, и это достигается в условиях соревновательности, конкуренции среди студентов в проектно-творческой деятельности на лучший репортаж, лучший проект рекламной кампании, др.

• Принцип конкурентоспособности – (обоснован В.И. Андреевым), данный принцип требует педагогической ориентации всех элементов педагогической системы профессионального обучения на саморазвитие качеств, характерных для конкурентоспособного студента – будущего журналиста (целеустремленность, коммуникабельность, оперативность, предприимчивость, стрессоустойчивость, креативность, способность к лидерству, высокому качеству конечного продукта в журналистской деятельности и др.) Конкурентная деятельность носит контекстный характер: конкуренция возникает только там и тогда, где есть условия стремления к лидерству и качеству конечного продукта. А студент только в том случае станет

конкурентоспособным журналистом, если уже научится конкурировать в студенческой среде: научится отстаивать свое мнение, бороться и побеждать, оставаясь независимым, и стремиться к максимальной творческой самореализации.

• Принцип активизации и интенсификации самопроцессов – (обоснован в работах В.И. Андреева, М.Н. Талапчука, И.А. Зимней и др.). Принцип касается прежде всего интенсификации саморазвития конкурентоспособности студентов-журналистов. Саморазвитие конкурентоспособности прямо и косвенно активизирует комплекс самопроцессов: самопознание, самоопределение, самоактуализация, саморазвитие, самосозидание, самореализация и др. При этом развитие студента переходит на уровень саморазвития, а на высшем этапе конкуренции – на уровень самоконкуренции.

• Принцип рефлексии – (на данный принцип обращают внимание многие исследователи, которые опираются на идеи саморазвития личности в образовательном процессе: В.И. Андреев, М.Н. Таланчук, В.Г. Рындак, И.А. Зимняя, С.С. Сердюков, В.А. Састенин и др.) Принцип, способствующий глубокому пониманию происходящих процессов как на социальном, межличностном, так и на внутреннем, личностном уровне. Конкурентоспособный журналист не просто осваивает комплекс знаний и умений в ходе педагогического процесса, а получает бесценный опыт глубокой рефлексии и саморефлексии, который позволит ему в дальнейшем высоко поднять планку профессионального мастерства и личной конкурентоспособности.

• Принцип сотворчества педагога-мастера и ученика выдвигали педагоги-новаторы 80-х гг. (Шаталов, Лысенкова и др.) Принцип раскрывается в условиях сочетания индивидуальной и коллективной учебно-творческой и профессионально-творческой деятельности студентов. Реализация принципа сотворчества дает наилучшие результаты в условиях мастер-класса, но при условии, что педагог-мастер имеет богатый опыт журналистской практики, сам имеет соответствующую

щий позитивный имидж и «громкое имя» – выступает как эталон конкурентоспособной личности.

• Принцип прогностичности – встречается в работах Б.С.Гершунского, С.Д.Батышева, А.М.Новикова и др. Данный принцип, с одной стороны, способствует уточнению и постоянной коррекции целей обучения, ввиду изменчивости условий работы журналистов и постановки все новых профессиональных задач, а с другой стороны, позволяет прогнозировать тенденции профессионального развития и ориентировать профессиональное образование на подготовку конкурентоспособных специалистов будущего, подготовленных к непрерывному профессиональному саморазвитию.

• Принцип инновационности – на значимость этого принципа указывали В.С.Гершунский, В.А.Сластенинин, Т.И.Шамова. Принцип используется в контексте пересмотра и обновления, модернизации всех компонентов педагогической системы: целей и принципов, содержания, условий, форм, методов и результатов. Принцип инновационности закладывает в педагогическую систему особую гибкость, готовность и способность внутренне перестраиваться, изменяться, корректировать цели, задачи и содержание по требованию времени, изменений условий профессиональной деятельности.

3. Для проектируемой педагогической системы важную роль играет интеграция **педагогических условий** личностно-ориентированного и культурологического, компетентностного и акмеологического, концептуального и технологического подходов в отборе содержания и профессионального обучения.

• Интеграция педагогических подходов – использование в педагогической системе различных педагогических подходов в контексте взаимодополняемости. Например, взаимосвязи аксиологического и культурологического подходов в организации профессионального обучения студента-журналиста. Педагог актуализирует внимание студентов на овладении самыми современными приемами профессиональной журналистс-

кой деятельности, с одной стороны, а с другой стороны, раскрывает значимость ценностей национальной культуры, создающих условия для максимальной творческой самореализации студентов в контексте российского менталитета и национальных традиций. Так, исходя из истинных задач гуманитарной журналистики, на протяжении всего учебного процесса необходимо вместе со студентами работать над уточнением личной иерархии ценностей, помогая в поиске некоего нравственного стержня, который будет способствовать сохранению психологического здоровья журналиста, росту его конкурентоспособности и творческому долголетию.

• Взаимосвязь концептуального и технологического подходов – данное условие важно в процессе профессионально-психологической подготовки студентов. Так, при изучении «Психологии рекламы» студентам демонстрируются возможности трансформации психологической теории в практические рекламные технологии. (К примеру, закономерности теории коллективного бессознательного К.Юнга позволяют рассмотреть возможности использования архетипов русской ментальности в рекламных технологиях). Студенты не просто знакомятся с ведущими теориями и технологиями, а получают возможность наблюдать, анализировать их и обучаться методу трансформации теоретических знаний в практическую плоскость. Поскольку теория и практика не всегда развиваются параллельно, взаимосвязь концептуально-технологического подхода расширяет возможности повышения уровня конкурентоспособности студентов.

• Проектирование и реализация Я-концепции саморазвития конкурентоспособности студентов-журналистов – данное условие позволяет развивать у студентов мотивационно-ценностную ориентацию на лидерство благодаря вовлеченности в проектно-творческую профессиональную деятельность на конкурсной основе.

• Ориентации на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов. Педагогическая эффективность ориентации

профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студента тем выше, чем более последовательно и системно активизированы самопроцессы. Так, мастер-класс как форма профессионального обучения должен быть завершающим этапом, поскольку она тем эффективнее, чем активнее работают самопроцессы у студента, чем разнообразнее и вариативнее методы, условия и виды проектно-творческой деятельности студентов, оптимально сочетающих сотворчество, корпоративность и конкуренцию.

4. Совершенствование форм и методов обучения направлено на усиление диалогичности, стимулирование лидерских качеств и самопроцессов, оптимизации условий проектно-творческой деятельности студентов на конкурсной и рейтинговой основе, ведение мастер-классов и иных инновационных методов обучения, ориентированных на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов.

Структурно-функциональный анализ вновь проектируемой педагогической системы, ориентации профессионального образования на саморазвитие конкурентоспособности позволяет сформулировать следующее определение. *Педагогическая система ори-*

ентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов – это система, отличающаяся от традиционной, интегральной направленностью целей, принципов и содержания форм и методов, условий их проектирования, функционирования, максимально способствующих эффективности профессионального саморазвития и становления студента-журналиста как конкурентоспособной личности.

Литература

1. <http://www.bforum.ru>
2. <http://www.stra.teg.ru>
3. *Борисенков В.П.* Развитие фундаментальных педагогических исследований в Российской академии образования / Борисенков В.П. // Педагогика. – 2006. – № 1. – С.9.
4. *Кравский В.В.* Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С.13.
5. Проблемы качества в инновационных системах профессионального образования: Сборник трудов Всероссийской научно-методической конференции. – Тольятти: Изд-во Тольяттинского политехнического института, 1999. – С.6.
6. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – С.7.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ

Н.Д.Колетвинова

Модернизация современного образования требует переосмысления образовательных парадигм, компетентностных подходов, установок обучения. В этом плане проблематика развития профессиональной коммуникативной компетенции будущих учителей приобретает качественно новые черты и рассматриваются в ракурсе формирования конкурентоспособности личности учителя. В условиях возросшего потенциала развития личности, ее самоопре-

деления владение профессиональной коммуникативной компетенцией приобретает особое значение. Современная подготовка учителя непосредственно связана с формированием культуры личности, а для этого недостаточно хорошо знать учебный материал той или иной дисциплины, необходимые и достаточные методы и приемы его презентации. Одной из главных составляющих конкурентоспособности личности педагога является высокий уровень владения культу-

рой речи в целом, а также профессиональной коммуникативной компетенцией, где основной инструмент учителя – слово, выступает стимулом развития у учащихся интереса к учебному предмету, развития творческой самостоятельности и кругозора.

Учитель, владеющий полифункциональной коммуникативной компетенцией, становится коммуникативным лидером в своей профессиональной деятельности. Такие понятия как «конкурентоспособность», «коммуникативное лидерство» на современном этапе развития профессиональной коммуникативной компетенции играют важную роль импульса для студентов, повышая мотивационную значимость их профессионально ориентированного обучения в вузе.

Владение культурой речи во всех ее проявлениях необходимо в курсе всех учебных дисциплин педагогических вузов, в том числе и физико-математических, где требуется использование специальных образовательных парадигм на занятиях по дисциплинам языкового цикла. Необходимость такого подхода очевидна. Успешная профессиональная деятельность, позволяющая стать конкурентоспособной личностью, невозможна без соответствующего уровня профессиональной речевой культуры. Без интеллектуально-информативной направленности речевого общения, включающего в себя уместные образные компоненты, невозможно реализовать гуманистическую направленность обучения, включать гуманитарные и герменевтические элементы, позволяющие повысить его интеллектуальную и воспитательную эффективность. Представляется важным рассмотреть отдельные стороны этой проблемы.

Развитие профессиональной коммуникативной компетенции на занятиях по языковым дисциплинам в данном случае имеет свою специфику, связанную с недостаточным уровнем языковой подготовки студентов-нефилологов. В соответствии с этим особую актуальность приобретает проблема создания такой дидактической системы развития профессиональной коммуникатив-

ной компетенции, которая могла бы реализовать потребности учителя в осуществлении разнообразных видов профессиональной коммуникативной деятельности с адекватным речевым оформлением на основе интеллектуального общения с доминантой общечеловеческих ценностей. Поэтому включение герменевтического аспекта в развитие профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя обосновано требованиями времени [1]. Преимущество такого подхода заключается в том, что в данном аспекте для учащихся овладение знанием предстает как неотъемлемая личностно-смысловая часть реальной жизни, как путеводитель в многомерном мировом пространстве, а не как нечто отдаленное, связанное с получением оценки за ответ на уроке.

Поскольку герменевтическая направленность в дидактической системе развития профессиональной коммуникативной компетенции в той или иной мере охватывает все ее структурно-содержательные компоненты, то, на наш взгляд, возможно говорить о герменевтико-ориентированном общении как об одном из дидактических условий развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов.

Под герменевтико-ориентированным общением понимается интеллектуально-эмоциональное личностное и межличностное взаимодействие на основе аксиологической и духовно-нравственной интерпретации текста в соотносительности его с пониманием в гуманитарном аспекте и с объяснением в естественнонаучном аспекте. Данная соотносительность опирается на реализацию многоуровневых интеграционных связей и включение личностно-смысловых факторов в процессе интерпретации текста ее автором.

Поскольку, как отмечал Хайдеггер, освоение человеком окружающего мира происходит посредством языка в диалогизированной форме, то герменевтико-ориентированное общение в развитии профессиональной коммуникативной компетенции студентов приобретает особое значение, т.к. язык, об-

ладая достаточным арсеналом средств, позволяет реализовать все текстуальные и контекстуальные возможности интерпретации текста, обеспечивающие соотнесенность понимающего и объясняющего начал.

Герменевтико-ориентированное общение как дидактическое условие развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов включает в себя такие структурно-содержательные компоненты, как разноуровневые и разножанровые нарративы с адекватным дифференцированным речевым оформлением [2, с.40].

Каждый компонент направлен на развитие соответствующих коммуникативно-герменевтических компетенций. Исходя из этого, проектирование каждого нарратива целесообразно осуществлять в строгом соответствии с его логико-гносеологической направленностью, социально-культурной и социально-педагогической установками.

Важность такого триединства обоснована особенностями самой полифункциональной деятельности учителя в контексте целостности и взаимодействия всех ее компонентов.

В соответствии с этим нарративы как составляющие компоненты герменевтико-ориентированного общения имеют свою содержательно-речевую наполняемость. Исходя из этого, в контексте развития профессиональной коммуникативной компетенции возникает целесообразность подразделения их на следующие концентры: концентр дополнительной герменевтической информации (биографический экскурс, культурно-исторические этюды, комментарии общечеловеческой значимости открытий и т.д.); концентр герменевтической интерпретации текста, в котором специализированная научная информация трактуется в контексте гуманистических традиций и принципов; концентр когнитивно-герменевтического обобщения и интроспекции, на основе которого осуществляется осмысление, познание и самопознание человека; определение его роли в многомерном мире.

Все нарратив-концентры находятся во взаимодействии и взаимосвязи друг с другом и

позволяют придать целостность, системообразующее начало всем структурно-содержательным компонентам герменевтико-ориентированного интеллектуального общения, способствующего формированию современного мировоззрения у обучающихся.

Это взаимодействие можно проследить при более подробном их рассмотрении.

Овладение коммуникативно-нарративной компетенцией использования дополнительной герменевтической информации имеет свою специфику. Кроме общей эрудиции, будущему учителю необходимо владеть компетенцией содержательно-логической ориентированности, позволяющей уместно и целенаправленно вводить ее в канву учебного текста, определять ее соразмерность по отношению к остальным составляющим. Кроме того, необходимо владеть адекватными языковыми средствами, способствующими возникновению атмосферы сопереживания и сотворчества в процессе интеллектуального общения.

Биография ученого, историко-культурные сведения, расширяющие учебную информацию, не должны иметь характер «проговаривания» сведений ради сведений. Элементы дополнительной информации только тогда могут выполнить свою герменевтическую предназначенность, когда они будут представлены в повествовании об ученом как о личности, вносящей в научное открытие свои неповторимые черты, как о личности, обогатившей духовно-научный опыт человечества. Данные биографические сведения играют роль предвестников глубокого понимания ценностных показателей знания и способствуют формированию у адресной аудитории смыслового пространства познания. Включение в повествование художественных средств языка, эмоциональность речи в аспекте выбора правильной интонации повышают эффективность осмысления общечеловеческой значимости деятельности ученых, их открытий, развивают интерес и познавательную активность обучающихся в контексте личностного смысла усвоения научной информации. Од-

нако успешность развития данной компетенции студентов зависит от многих факторов: уровня знания специальных дисциплин, умения анализировать учебный материал, преломляя его через призму личностных смыслов, общей культуры речи, эрудиции, выбора адекватного речевого оформления для компонентов эмоционально-интеллектуального общения. Без овладения данным комплексом компетенций герменевтико-ориентированное общение не приобретет системный характер в профессиональной коммуникативной деятельности учителя.

Важное место в овладении данными компетенциями отводится проектированию специальных профессиональных коммуникативно-нарративных заданий, включающих составление биографических экскурсов с учетом их познавательной-воспитательной значимости, позволяющих донести до учащихся понимание личностных качеств человека, совершившего открытие.

Кроме биографических экскурсов, студенты составляют нарративы социально-исторической, социально-культурной информации дополнительного и справочного характера. Поскольку нарративы рассматриваются как факторы социально-педагогического взаимодействия, то в контексте развития профессиональной коммуникативной компетенции, несомненно, важную роль играют коммуникативные задания на составление конспекта урока-беседы с использованием художественно-эстетических приемов, образных языковых средств, сочетающихся с логико-гносеологической направленностью основного учебного материала.

Важно подчеркнуть, что каждое коммуникативное задание направлено на развитие и закрепление как компетенции конкретного вида деятельности, так и комплекса компетенций, поскольку любой вид профессиональной коммуникативной деятельности, любая сфера коммуникативного взаимодействия не может ограничиться какой-либо одной компетенцией. В этом плане герменевтико-ориентированное общение не является исключением.

Развитие профессиональной коммуникативной компетенции герменевтической интерпретации текста направлено прежде всего на то, чтобы студенты научились видеть изучаемый предмет с разных сторон, включая гностические, эстетические, этические компоненты. Поэтому интерпретация текста рассматривается не только с позиции контекстуальной дифференциации, но и с позиции единства двух начал: интерпретации-понимания и интерпретации-объяснения.

Следует отметить, что интерпретация-объяснение, опираясь на фиксированную заданность самого научного знания, требует использования языка специальности, мета-языка, соблюдения требований научного стиля изложения, соблюдения правил строгой однонаправленности и однозначности выведения научных понятий. Кроме того, необходима и специальная компетенция осуществления нейтрально-речевых переходов к интерпретации-пониманию с учетом их равноправной соразмерности в интерпретируемом целостном тексте содержательнотематической определенности.

Поэтому двойственность трактовки предмета познания диктует и двойственность его речевого оформления, т.к. интерпретация-понимание опирается на основы, отражающие ценностный, духовный опыт человечества, личностные смыслы. Исходя из этого, речевое оформление интерпретации-понимания требует использования художественных средств на основе нейтрально-речевых переходов. Важно отметить, что взаимодействие языка художественной литературы и научного стиля речи должно основываться на соблюдении норм культуры речи, оно не должно приводить к речевым ошибкам «смешения стилей» в процессе эмоционально-интеллектуального общения.

В соответствии с этим нарратив герменевтической интерпретации текста вызывает особую трудность у студентов неязыковых факультетов, т.к. требует достаточно сформированной языковой компетенции, основанной на значительном словарном за-

пасе и необходимом и достаточном уровне культуры речи.

Развитие герменевтической интерпретации текста опирается на умение синтезировать разножанровые компоненты, объединенные содержательно-тематической направленностью учебного материала. Причем приоритетная роль в выборе способов интерпретации, распределении интерпретируемых компонентов принадлежит самому интерпретатору. В соответствии с этим интерпретируемый текст во многом выступает как реализация творческих поисков, личностных смыслов учителя. Однако раскрытие всей научной, познавательной и воспитательной полноты герменевтически интерпретированного текста через призму собственного видения проблемы не может основываться на реализации только одной коммуникативно-нарративной компетенции.

Здесь должна быть задействована и компетенция реализации интеграционных связей, компетенция конструирования текстов, компетенция владения акцентированным на личности подходом, системным подходом и др.

Поэтому герменевтическую интерпретацию текста целесообразно, на наш взгляд, рассматривать в аспекте развития профессиональной коммуникативной компетенции не только как синтез разножанровых компонентов, но и как синтез адекватных процедур, отвечающих требованиям взаимодействия объяснения в естественнонаучном аспекте и понимания в гуманитарном аспекте.

И для овладения данной компетенцией отдельно взятых методов и приемов будет явно недостаточно, потребуются либо какой-то комплекс взаимодействующих операций, либо наполнение новым качеством уже имеющихся подходов и приемов. И здесь открывается достаточный простор для творческой индивидуальности учителя.

К числу коммуникативных заданий, развивающих компетенции герменевтической интерпретации текста, можно отнести составление диалогов на реализацию интеграционных связей в герменевтическом аспек-

те. Составление эмоционально-интеллектуальных повествований, сочетающих научные и художественно-эстетические подходы в конструировании текстов-повествований, комментариев с использованием образно-эмоциональных средств, составление конспектов уроков с использованием нарративов и последующим определением роли последних в формировании духовно-нравственной позиции обучающихся.

Выведение нарратив-концентра когнитивно-герменевтического обобщения и интроспекции в контексте развития профессиональной коммуникативной компетенции герменевтико-ориентированного общения имеет свое обоснование.

Во-первых, герменевтически обусловленная презентация интерпретированного текста непосредственно соотносится с когнитивными компонентами в процессе интеллектуального общения. Использование таких когнитивных компонентов как ассоциация, память, семантические сети, когнитивная метафора расширяет и углубляет герменевтическую направленность интеллектуального общения. Каждый когнитивный компонент реализуется на основе проектирования коммуникативной деятельности будущего учителя в соответствии с требованиями создания целостной картины мира с ценностными приоритетами, во-вторых, такое обобщение можно рассматривать как основу закрепления понимания гуманитарных смыслов и ценностей действительности. В-третьих, данный центр открывает перспективу осмысления человеком его роли в мировом пространстве на основе самонаблюдения, самоанализа. В результате этого интерпретация текста приобретает логико-когнитивный и личностно-смысловой характер. Кроме того, именно данный центр позволяет развить компетенцию учителя, его личностно-смысловые позиции, взгляды, элементы индивидуального подхода к трактовке текста и выбора процедур ее осуществления.

Концентр когнитивно-герменевтического обобщения и интроспекции включает в себя обобщенно-скомпонованный материал

интерпретированных текстов, построенных на акцентировании гуманитарного аспекта.

Такой материал в основном ориентирован на развитие у учащихся духовных качеств, осмысленного отношения ко всему происходящему в мире, уважения к духовно-интеллектуальному наследию народа. Такая перспектива подбора и интерпретации текстов развивает в дальнейшем у студентов компетенцию персонифицированного интеллектуального общения. Однако это требует от учителя высокого профессионального мастерства, владения комплексом профессионально-коммуникативных компетенций. Поэтому развитие нарративно-коммуникативной компетенции в этом плане опирается на тесное взаимодействие всех структурно-содержательных компонентов дидактической системы развития профессиональной коммуникативной компетенции.

К числу коммуникативных заданий, обеспечивающих развитие данной компетенции, целесообразно, на наш взгляд, отнести интерпретацию текстов с включением таких элементов как когнитивная метафора, семантические сети, составление ассоциативных задач. Коммуникативные задания такого плана позволяют реализовать творческие способности студентов, индивидуальный стиль презентации материала, личностное осмысление в определении ценностных компонентов изучаемых явлений окружающей действительности. Составление самодialogов позволяет выработать компетенцию самоанализа, самопонимания интерпретируемого знания в контексте прогнозируемого мысленного интеллектуального общения. Кроме того, овладению данной компетенцией способствует и выполнение заданий, основанных на личностном осмыслении реализации авторского опыта, которые для студентов важны в том плане, что позволяют по-новому посмотреть на характерные особенности своей будущей профессиональной деятельности, выявляя в ней приоритетные для себя стороны.

Концентр адекватности дифференцированного речевого оформления герменевти-

ко-ориентированного общения занимает особое место в контексте развития профессиональной коммуникативной компетенции и имеет свою специфику, т.к. каждый его компонент имеет в основном свое речевое оформление. В результате этого возникает необходимость в овладении компетенцией выбора дифференцированных, ситуативно обусловленных языковых средств. Если определять специфические черты герменевтико-ориентированного речевого оформления, то, во-первых, в данном аспекте требуется учет особенностей герменевтических элементов интерпретированного текста, диктующих выбор соответствующих образно-эмоциональных языковых единиц, соотносящихся с художественно-эстетическими способами интерпретации текста естественнонаучного характера, во-вторых, выбранные образно-эмоциональные языковые средства должны вписываться в канву логико-гносеологической направленности учебного материала, не контрастируя с языком специальности и научным стилем изложения в плане уместности и соразмерности; в-третьих, необходим выбор таких языковых средств, которые бы стимулировали познавательную активность герменевтической направленности и диалогизированную форму эмоционально-интеллектуального общения (риторические вопросы, краткие художественные этюды, вызывающие чувства сопереживания, гордости и т.д.). Кроме того, компетенция адекватности выбора языковых средств как личностно-профессиональное качество связана с речевым оформлением художественно-эстетических способов интерпретации текста, что способствует развитию творческих возможностей учителя, вариативности выбора индивидуальных языковых средств и стиля их изложения, характера интерпретации и приоритетности его составляющих. Это находит воплощение в создании мастер-классов, авторских программ и школ, реализующих герменевтическую образовательную парадигму.

Кроме того, следует отметить, что есть еще одна сторона позитивности использо-

вания нарратив-концетров: развитие компетенции методической, критической рефлексии, основанной на вдумчивом отношении к выбору текста, средствам его интерпретации с учетом адекватности выбранных речевых средств, отвечающих его целевым установкам и адекватной оценке вносимых в интерпретацию текста личностных смыслов. Это способствует выявлению и анализу негативных моментов интеллектуального общения.

Развитие компетенции критической рефлексии выполняет важную роль и в том плане, что позволяет акцентировать внимание студентов на факторах, тормозящих герменевтический аспект интеллектуального общения. К таким факторам-блокаторам можно отнести отсутствие у будущих учителей глубоких знаний по профильным дисциплинам, низкий уровень эрудиции и речевой культуры, подмена герменевтической интерпретации текста когнитивной интерпретацией, невладение герменевтически обусловленной дифференциацией языковых единиц, неумение выводить личностные смыслы в интерпретируемом тексте и др.

Критическая рефлексия приобретает в данном аспекте системный характер и в дальнейшем охватывает все структурно-содержательные компоненты дидактической системы развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов языковых факультетов.

Анализ научных исследований по данной проблематике и практический опыт позволили разработать специальную профессионально коммуникативную герменевт-карту, которую можно рассматривать как обобщенное руководство к овладению компетенцией герменевтико-ориентированного общения. В нее вошли следующие составляющие: осознанная интерпретация текста в ракурсе герменевтической диалогизации, открывающей возможности для реализации принципов гуманизации и гуманитаризации; выявление и творческое использование компонентов герменевтико-ориентированного общения, способствующего созданию ат-

мосферы сопереживания, сотворчества, содуховности; владение организационно-стимулирующими процедурами эмоционально-интеллектуального общения, использование самостоятельно разработанной системы проблемных вопросов, направленных на выявление общечеловеческих ценностных приоритетов, нравственных критериев, формирующих мировоззрение и жизненную позицию обучающихся; знание особенностей адресной аудитории, владение приемами ситуативно обусловленной регламентации свободного обмена мнением в процессе интеллектуального общения, не позволяющими выйти за рамки толерантности; мотивационная осознанность перспективной значимости герменевтико-ориентированного общения; владение фактором прогнозирования обратной связи; владение критической рефлексией в оценке и анализе результатов герменевтико-ориентированного общения; знание интеллектуальных основ профессионально-коммуникативной деятельности учителя; владение герменевтико-дифференцированными возможностями речевого оформления видов интеллектуальной деятельности; личностно-выработанную на основе глубоких наблюдений систему толкования текста с адекватным речевым оформлением. Акцентирование авторской позиции в выборе содержательно-процессуальных компонентов эмоционально-интеллектуального общения.

Таким образом, овладение компетенцией герменевтико-ориентированного общения основывается на соответствующей парадигме, включающей в себя:

– введение герменевтико-ориентированного общения в законченную дидактическую систему развития профессиональной коммуникативной компетенции как дидактического условия, способствующего овладению всеми ее структурно-содержательными компонентами в контексте общечеловеческих ценностей, принципов гуманизации и гуманитаризации образования. Это позволяет осуществлять профессиональную коммуникативную деятельность в рамках инноваци-

онных подходов к развитию у обучающихся познавательной, духовной, личностно-смысловой активности;

– реализация интеграционных связей должна осуществляться в контексте герменевтического взаимодействия естественнонаучных и гуманитарных дисциплин с приоритетным использованием художественно-эстетических способов интерпретации текста, усиливающих степень понимания духовно-научной значимости знаний;

– использование нарративов в интерпретированных текстах рассматривается как неотъемлемая часть фиксирования детерминирующих сторон взаимодействия и взаимосвязи двух начал: понимания в гуманитарном аспекте и объяснения в естественнонаучном аспекте. Это позволяет систематизировать все компоненты герменевтико-ориентированного общения, направленные на осознание обучающимися ценностных и личностных смыслов овладения знаниями;

– герменевтическая интерпретация текста открывает достаточные возможности для студентов на основе самонаблюдений, анализа личного опыта осуществлять методическую критическую рефлексию в рамках оценки правильности использования дифференцированных языковых средств, включения личностно-смысловых комментариев в интерпретацию текста, целесообразности и уместности использования художественно-эстетических способов в процессе эмоционально-интеллектуального общения.

Исходя из этого, можно отметить, что владение многоуровневой профессиональной коммуникативной компетенцией позволяет обеспечить успешность общения, которая зависит от способности учителя к вариативности языкового представления разнообразного учебного материала, направленного на осуществление коммуникативной цели интеллектуального общения. Причем такой процесс как интерпретация текста, по мнению Д. Франка, «никогда не может быть сведен к простому механическому применению правил» [5]. Этот процесс требует твор-

чества учителя, внимательного отношения ко всем единицам языка, т.к. он создает языковую картину мира, отражающую его личностную позицию и влияющую на формирование личностной позиции обучающейся аудитории. Личность учителя, коммуникативного лидера, способствующего созданию культурной речевой среды в учебном заведении, без сомнения можно считать конкурентоспособной.

Подводя итоги основным направлением развития профессионально-коммуникативной компетенции герменевтико-ориентированного общения, можно отметить, что данная компетенция отвечает требованиям современного образования, направленного на повышение качества подготовки учителя, для которого приоритетной стороной деятельности является овладение высоким мастерством, такими личностно-профессиональными качествами, которые позволят осуществлять профессионально-коммуникативную деятельность на высоком уровне конкурентоспособности и коммуникативного лидерства в контексте взаимодействия естественнонаучного и гуманитарного подходов, в соответствии с которыми получение знаний учащимися будет осуществляться в аспекте взаимодействия их общечеловеческой и личностно-смысловой значимости.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. – Казань, 1996.
2. Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания // Педагогика. – 2004 – № 1.
3. Колетвинова Н.Д. Развитие профессионального общения будущего учителя. – Казань, 2002.
4. Лунева Л.П. Для повышения кругозора (О культуре речи педагога) // Русская словесность. – 2004. – № 5.
5. Франк Д. Семь грехов грамматики: тезисы о теории речевых актов, анализе речевого общения, лингвистике, риторике // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. – М., 1986. – С.363.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

КАЧЕСТВО НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

И.Э.Куликовская

Качество образования в современном вузе

Вопрос о качестве образования был актуальным во все времена, но проблема обострилась, особенно на современном этапе в системе профессионального образования и стала доминирующей по сравнению с другими. Это обусловлено рядом факторов: вхождением России в мировую систему образования, разрушением единого образовательного пространства России; возрастающими запросами населения к образовательным услугам, изменениями социокультурного и социально-экономического аспекта развития государства, созданием ряда нормативно-правовых документов, предъявляющих требования к выпускникам высших образовательных учреждений; возникновением новых разнообразных систем ценностей на фоне кризиса прежних систем ценностей; усиливающимися процессами регионализации образовательных систем; бурным развитием в последнее десятилетие новой области научного знания – менеджмента в образовании и, таким образом, появлением возможности использовать разработанные управленческие технологии и механизмы в разных областях и по отношению к разным объектам, в том числе и к такому важному как качество образования.

Проблема качества образования рассматривается в двух аспектах: эффективность образовательных процессов, их роль в формировании определённой системы

личностных качеств, профессиональной компетенции выпускников; результативность работы, «отдача» на производстве выпускником вуза своих профессиональных компетенций и его конкурентоспособность на рынке труда. Условиями достижения качества, как результата образования, являются исследовательская самостоятельная деятельность студентов, наличие развивающей научной среды, заказных работ, специальных программ, междисциплинарных исследований. Оценка качества образования начинается с анализа результатов развития личности и условий, способствующих этому развитию.

Положение о ведущей роли культурного контекста в развитии человека предполагает учёт в становлении личности конкретных реалий, значимости отношений с людьми, к тем или иным культурным ценностям. С учётом новых социокультурных реалий мировая педагогическая мысль разрабатывает соответствующую стратегию образования в вузе. В докладе международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. подчеркивается, что одна из важнейших функций школы — научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свою значимость в мире, определил своё личностное место в профессиональном пространстве.

Мировая культура служит доказательством общих универсальных принципов культурной регуляции и специфического претворения этих принципов в жизнь. В настоящее время выявлены глобальные проблемы, преломляющие на локальном уровне систему образования, социокультурные процессы, формирующие новый взгляд на цивилизационное развитие личности и общества, определяющие специфику природно-географических, экономических, политических, социальных, этнокультурных, образовательных факторов в развитии личности. Данное положение позволяет переосмыслить современный процесс организации научно-исследовательской деятельности студентов как условие повышения качества их жизни и конкурентоспособности. В современных научных исследованиях раскрыта тесная связь между социально-экономическими условиями развития общества, культурой, идеологией и становлением успешной личности. Выявленный психолого-педагогический механизм трансформации объектов и ценностей культуры в представление личности и её поведение может явиться специфическим путём изменения содержания и технологий организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе.

Качество научно-исследовательской работы студентов

Развитие профессиональной компетентности, конкурентоспособности и обеспечение качества образования как путь выживания будущего специалиста в современных рыночных условиях развития общества является новым направлением исследований, которое может принципиально изменить содержание и организацию процесса обучения и воспитания в системе высшего профессионального образования. В связи с этим определение качества научно-исследовательской деятельности студентов выступает актуальной и значимой научной проблемой, обусловленной необходимостью обо-

снования теоретической модели социально-педагогической поддержки студентов в получении качественного образования, развития их профессиональных компетенций, позволяющих стать конкурентоспособными на рынке услуг и создавать культурную модель отношений в студенческой и профессиональной среде. Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только уровнем его знаний и навыков, но и личностными качествами, такими как целеустремлённость, самостоятельность, креативность, ответственность и другие, которые формируются в учебной и научно-исследовательской деятельности.

В процессе научно-исследовательской деятельности у студентов складывается некоторая модель жизни, построение которой зависит от их профессиональной активности, компетентности и качества образования. Индивидуальная траектория профессионального становления студентов направлена сегодня на получение высшего образования, но ценностным ориентиром выступает в конечном итоге качество жизни, достигаемое благодаря получению образования.

Нами были определены следующие подходы, раскрывающие новые направления в разработке проблемы «Качество научно-исследовательской деятельности – качество жизни».

Культуро-творческий подход позволяет понять образовательное пространство вуза как творческую среду, порождающую культурные ценности содержания, процедуры, результатов научного исследования и личностные качества, смыслы познавательной деятельности студентов. Понимая культуру как творческую деятельность, процесс созидания личностью ценностей, результат самовыражения, предполагается рассмотреть организацию исследовательской деятельности, обеспечивающей возникновение среды субъект-субъектных взаимодействий, культурного обмена, становления научного статуса и личностной рефлексии. Культуро-творческий подход обуславливает не только творческую активность студентов и пре-

подавателей, но и актуализирует ценность качества научного исследования как личностный смысл в создании качества жизни человека. В процессе научного исследования студенты проникаются мыслью о предназначении человека-профессионала в «окультуривании» субъективного опыта и реализации своего образования как фактора изменения качества жизни страны и человечества в целом.

Подход личностного успеха в культуросообразном пространстве научного исследования обеспечивает развитие внутренних устремлений личности к качеству образования и качеству жизни, саморазвитие компетенций в сфере выбранной специальности, способность самовывживания и творческого самоутверждения в жизни и профессиональной среде. Личностный успех в системе профессионального образования рассматривается как ценность внутреннего мира личности и специалиста, достигаемая благодаря технологическим, творческим и исследовательским компетенциям. Поддержка личностного успеха и профессионального роста в процессе научного исследования позволяет студентам осмыслить методологические категории и осуществить выбор приоритетных ценностей и смыслов в профессиональной подготовке. Личностный успех студентов порождает развитие их способностей к рефлексии и самореализации, обуславливающих постоянное устремление к самосозиданию качества жизни и профессионального взаимодействия в будущем. Показателями качества образования выступают такие характеристики личности как «свобода, гуманность, духовность, творчество, практичность» (Е.В.Бондаревская), развитие которых в системе образования позволит изменить профессиональную деятельность будущих специалистов-исследователей и образ их дальнейшей жизни. При этом становление названных качеств зависит не только от качества организации научно-исследовательской деятельности, но и от личностных устремлений и ценностных установок студентов, получающих образование.

Корпоративный подход выражает культуру исследовательской деятельности и общения в студенческой среде и профессиональном пространстве. Данный подход позволяет раскрыть зависимости между общими усилиями студенческого сообщества в достижении качества научных исследований, которое закономерно изменяет качество образования и жизни будущих специалистов. Студенческая корпорация предполагает создание среды совместной ответственности за качество научных исследований, образования и личной ответственности за успешное творческое продвижение по своей индивидуальной траектории профессионального образования. Корпоративный подход позволяет создать пространство событийности как среды достижения качества научной деятельности и образования, где реализуются информационный обмен, диалоги, культурные, личностные и профессиональные взаимодействия между субъектами образования.

В пространстве событийности обеспечиваются:

- единство устремлений, видов деятельности, ценностей и способов общения, обуславливающих создание корпоративного имиджа будущего специалиста как личности, миссия которой состоит в трансляции в общество идей качества научных исследований как пути достижения качества жизни;
- развитие позитивных и творческих характеристик учебной и научно-исследовательской деятельности, гарантирующих качество результатов научной работы каждого студента, ответственность за его достижение и развитие личностного успеха.

На основе вышеобозначенных подходов нами раскрыты внешние и внутренние компоненты качества научно-исследовательской деятельности студентов. Внешними являются:

1. Соответствие проблематики научных исследований социальному и цивилизационному запросу.
2. Соответствие научных исследований современному уровню требований к качеству подготовки специалиста.

3. Научный статус студента, гарантирующий качество научного исследования.

Внутренние компоненты качества научно-исследовательской работы студентов:

1. Качество условий научно-исследовательского процесса: целей, управления, методического, материального и информационного обеспечения.

2. Качество реализации научно-исследовательского процесса: качество содержания и технологий, самоопределение, рефлексия, самоконтроль студентов.

3. Качество результатов научно-исследовательского процесса: новизна знания, востребованность в практике, качество владения методологией и методикой научно-исследовательской деятельности, качество развития личности студентов, самостановление своего научного статуса.

Объединяющим элементом внешних и внутренних компонентов качества научно-исследовательской деятельности является понятие научного статуса студента. Само понятие «статус личности» связано с положением в студенческой группе, в основе которого – успехи в организаторской, учебной или научной деятельности. Реальная стартовая позиция студента (получить диплом, профессию, стать профессионалом высокого уровня – исследователем) влияет на его оценку происходящих событий в жизни университета, создаёт определённую точку зрения на мир, которая во многом определяет дальнейшее поведение. Индивидуальное решение относительно собственной судьбы заключается в постоянном выборе способов самопрезентации, стиля поведения, обеспечивающего конкурентоспособность на рынке труда. Каждый статус требует и даёт студентам возможность достижения социальных ожиданий.

Понятие «научный статус студента вуза» определяется нами как личностное качество, включающее совокупность основ исследовательской культуры, развивающихся представлений о себе как исследователе, самооценки, определяющей выбор способов научной деятельности и поведения в студен-

ческом сообществе. Показателем статусной позиции студента-исследователя является его авторитет, престиж, значимость для студенческого сообщества с точки зрения развития научных исследований. Научный статус студента, обеспечивая определённые права и возможности, ко многому обязывает, оказывает влияние на поведение, на становление внутренней позиции личности – установок, ценностных ориентаций, мотивов и др. Научный статус студента реализуется в выполнении им определённой роли – исследователя, которая проявляется в самостоятельной организации исследовательских проектов, их презентации в студенческом и профессиональном сообществе, самопрезентации имиджа исследователя, ориентирующегося в поведении на нормы культурного взаимодействия, риторики, этики и эстетики.

Модели развития качества научно-исследовательской деятельности студентов

Создание условий для научно-исследовательской деятельности студентов в условиях личностно-ориентированного высшего образования представляется как задание определённой программы действий по поиску способов достижения целей научных исследований.

На первых курсах специалитета и бакалавриата реализуется **поисковая модель** научно-исследовательской деятельности студентов. Цель данной модели состоит в освоении социальной роли исследователя, развитии целеустремлённости, логичности процедуры достижения результата и самостоятельности студентов в определении ключевых научных понятий работы. Задачами выступают: обеспечение интенсивного усвоения общих принципов научного познания, категориального строя науки, закономерностей научного поиска посредством общенаучных методов исследования (анализ источников, сравнение точек зрения учёных, обобщение теоретических и практичес-

ких результатов исследования и др.), создания мотивации к научно-исследовательской деятельности благодаря самостоятельному овладению способами познания, развитию эмоциональной и интеллектуальной рефлексии.

В процессе реализации поисковой модели происходит количественное накопление знаний, связей между ними и становление первичного опыта исследовательской деятельности. Методический материал по организации собственной научно-исследовательской деятельности предъясняется в виде научных текстов как знаковых систем и выступает как информация, которую надо усвоить. Но за этой информацией, сконструированными при её посредстве задачами, проблемными ситуациями, моделями просматриваются реальные контуры будущего научного исследования. Познание его методологии выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых социальных качеств личности, становление научного статуса студентов.

В процессе изменения интеллектуальной и ценностно-смысловой сферы студентов происходит включение новых содержательных мотивов его научно-исследовательской деятельности и кардинальная перестройка основных механизмов регуляции поведения. Возникают предпосылки для становления научного статуса, то есть осознания себя как субъекта научно-исследовательской деятельности. Это характеризуется тем, что в сознании студента меняется картина мира. Он перестаёт быть объектом трансляции научных знаний и становится субъектом их развития и приращения. В результате происходит непрерывное и постоянное переосмысление, переосмысление и осознание студентом мира, что позволяет ему осуществлять не столько воспроизводящую, сколько регулирующую и рефлексирующую деятельность.

Основными методами управления преподавателем научно-исследовательской деятельностью студента в поисковой моде-

ли являются: обучение процедурам теоретического анализа на конкретных первоисточниках; имитационное моделирование; состязательность в определении адекватной логики научного исследования; выявление трудностей и составляющих частей проблемы; оценка качества решений и собственных личностных достижений; освоение риторических и информационных приёмов презентации процесса и результатов исследования.

В поисковой модели научно-исследовательской деятельности определение проблемы осуществляется преподавателем, а её решения предлагаются студентами и включают в себя прогнозы, оценки и последовательность действий. Познавательная деятельность, принимая научно-исследовательский характер при написании рефератов, курсовой работы, предполагает развитие способностей к самостоятельной формулировке проблемы, постановке цели, определению задач и логики исследования. И если традиционно понятийный аппарат формулируется преподавателем, то в личностно-ориентированной модели образования основной акцент смещается на развитие мотивации к научной работе, ценностно-смысловых ориентаций студентов, их исследовательской культуры. Именно включение ценностно-значимых смыслов деятельности побуждает студента к активному освоению ценностей человеческой культуры, что и обеспечивает развитие его личностных качеств и формирование научного статуса.

Коммуникативно-диалоговая модель научно-исследовательской деятельности студентов реализуется на старших курсах бакалавриата и 2-3 курсе специалитета (при 5-летнем сроке обучения). Цель данной модели заключается в развитии у студентов самостоятельности и активной позиции в процессе познания законов социума, культуры, природы на основе включения в разнообразные по содержанию диалоги и коммуникации с учёными, преподавателями, сокурсниками. Основными задачами выступают – развитие способности к самосто-

ятельному поиску новых знаний, самоопределению в позиции и точках зрения на изучаемые объекты, к моделированию и раскодированию знаков и символов научного представления процедуры и результатов исследования, развитие основ критического и рефлексивного мышления, исследовательской и дискуссионной культуры студентов.

Основными методами, позволяющими управлять становлением научного статуса студентов в данной модели являются: обсуждение, ряд коммуникативных процедур, распределение ролей, ознакомление с научными данными в процессе коммуникаций, выявление сосуществования несовпадающих логических линий исследования; критичность, поиск путей соглашения, поощрение разных способов достижения цели; творческое переосмысление гипотетических предположений; решение задач организационного взаимодействия: выполнение коллективных задач, согласованность в обсуждении проблем, соблюдение правил и процедур; «диалог культур», самоорганизация коммуникаций, обращённость к другому мнению, упорядочивание точек зрения.

Представленные методы позволяют преподавателю предоставить студентам возможность вступать в диалог по поводу точек зрения разных учёных на одну и ту же научную проблему. Например, в процессе семинарских занятий студенты учатся самостоятельно договариваться, как, используя имеющиеся у них первоисточники, найти компромиссное решение проблемной ситуации, которое было бы адекватным современным представлениям об экологической безопасности, культурном самоопределении личности, экономическом реформировании и др. Выбирая различные варианты, они совместно определяют проблему, обсуждают её, анализируют положительные или отрицательные результаты, осуществляют теоретический поиск оптимального решения проблемы в процессе мыслительного эксперимента и делают вывод о возможной

правильности процедуры теоретического исследования.

Критериями оценки студентами правильности выбранных средств и способов достижения цели являются следующие показатели:

- точность в обозначении конечного результата (что хотим получить?);
- последовательность описания действий для достижения этой цели;
- доказательность необходимости избранных действий;
- обоснованность решения для безопасности жизнедеятельности человека, экологии, экономики и политики государства.

Созданная преподавателем ситуация коммуникации, обмена мнениями создает условия для столкновения мнений студентов, опирающихся на анализ позиций учёных, для анализа и независимых оценок, определения ролей и задач, стоящих перед каждым участником диалога. Становление научного статуса студентов предполагает развитие их коммуникативной культуры, которая характеризует ориентацию общения на получение определённых результатов, на согласование исполнительских операций, на дифференциацию и интеграцию научного знания и т.п. Обмен информацией является важнейшей характеристикой поисково-познавательной деятельности, которая оценивается по критериям значимости, своевременности высказывания, однозначной интерпретации информации. Межличностное общение не совпадает с предметом и содержанием научно-исследовательской деятельности, так как направлено на выявление и согласование ценностно-смысловых ориентаций, лежащих в основе личностных качеств студентов. Однако именно коммуникабельность, корректность научного диалога образуют основу их научного статуса, формируя у сокурсников определённый уровень представлений об авторитетности мнения, логичности мысли, способности к анализу, обобщению, классификации, формулировке творческих решений проблемы того или другого студента. В связи с этим

в процессе реализации коммуникативно-диалоговой модели научно-исследовательской деятельности студентов реализуется как информационный обмен, то есть обмен значениями, знаниями, так и обмен мыслями, ориентированный на удовлетворение потребностей во взаимопонимании, оценке, чувствах и т.д. Логические границы исследовательской культуры студентов вводят разнопредметное образование в общее русло, наделяют массивы научных знаний личностным смыслом. Научные коммуникации вводят сознание студента в жёсткую последовательность рациональных конструктов (научные понятия, гипотезы, представления и т.д.), которая устанавливает однозначное соответствие между знанияемыми элементами научного познания.

Собственно экспериментально-исследовательская модель ориентирована на развитие способностей студентов самостоятельно использовать набор теоретических и практических исследовательских процедур, обеспечивающих получение достоверных результатов, свидетельствующих о становлении научного статуса студента. Задачами являются: развитие мыслительных процессов, мыслительных операций, освоение методов познания, установление причинно-следственных связей и отношений, развитие рефлексивных способностей студентов.

Основными методами, позволяющими управлять становлением научного статуса студентов в данной модели являются: теоретический анализ, осмысление, обобщение ключевых понятий, выявление уровней знаний (понятия, идеи, факты, теории), определение логики научного поиска, приведение контрастных примеров, альтернативных точек зрения, выделение значимых признаков изучаемого явления или объекта, самостоятельное планирование и проведение мысленного или реального эксперимента, интерпретация полученных фактов, определение научной и субъективной новизны результатов, рефлексия процесса исследования.

Экспериментально-исследовательская модель носит индивидуальный характер, в связи с чем создаёт наиболее благоприятные условия для становления научного статуса студентов. От них требуется проявить способность к самостоятельному определению научной проблематики в той сфере, которая фиксируется преподавателем, к аргументации необходимости принятого решения о путях достижения результата и применения его в практике. Основная дидактическая задача состоит в том, чтобы опыт, приобретённый ранее в результате реализации предыдущих моделей научно-исследовательской деятельности, был бы переработан в форму системного представления о научной деятельности, значимости своей исследовательской позиции, научном статусе для обоснованного, творческого разрешения проблемных ситуаций в будущем и самореализации в профессии.

Таким образом, конкурентоспособность современного специалиста обусловлена его профессиональными и личностными качествами, которые развиваются в процессе учебной, воспитательной и научной деятельности в вузе. Именно личностные качества и научный статус студентов позволят им ориентироваться в информационном потоке, творчески решать проблемы, возникающие в практической деятельности, использовать в своей работе всё то новое, что появляется в науке, постоянно совершенствовать свою квалификацию, быстро адаптироваться к изменяющимся экономическим, геополитическим, образовательным условиям. Студенческая наука является неотъемлемой частью процесса обучения в вузе, определяющей его качество. Научно-исследовательская, творческая деятельность студентов обладает мощным личностным, ценностным потенциалом. Она обеспечивает свободу творчества в открытии и постижении истины, а также условия для полноценного продуктивного развития личностного и интеллектуального потенциала.

НЕПРЕРЫВНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Г.В.Ившина

Проанализировав современные требования к подготовке выпускников Института государственной службы при Президенте РТ (ИГСППРТ), мы пришли к выводу, что требуется непрерывная подготовка по информационным технологиям на разных уровнях обучения. Например, на первом курсе ИГСППРТ основной целью преподавания дисциплины «Информатика» является изучение трех групп основных вопросов:

- семантических, определяющих способы описания смысла информации, изучающих языки ее описания;
- прагматических, описывающих методы кодирования информации;
- технических, связанных с изучением методов и средств надежного сбора, хранения, передачи, обработки и выдачи информации, безопасности.

Такой подход в дальнейшем отрабатывается на дисциплине «Компьютерная подготовка», что обеспечивает соответствующую базу для успешного и осознанного освоения таких специальных дисциплин как «Информационные технологии управления», «Исследование систем управления», «Разработка управленческого решения», «Основы социального прогнозирования» и др.

Поставленная цель достигается:

- организацией и структурированием содержания дисциплины — представление курса в виде взаимосвязанных модулей (тематических лекций и практических занятий);
- подготовкой блока заданий для самостоятельного изучения и обеспечение их электронными носителями информации;
- индивидуальным консультированием по наиболее сложным теоретическим и практическим вопросам;
- разработкой учебно-методических рекомендаций по выполнению самостоятельных заданий;

- созданием электронных информационных комплексов для поддержки самостоятельной работы.

Особое место в подготовке всех курсов мы отводим созданию УМК, где отражаются межпредметные связи и требования преемственности знаний, их углубления и доведение до умений и навыков в области принятия управленческих решений. Таким образом, например, на практических занятиях по информатике параллельно с изучением на занятиях по высшей математике таких понятий как матрицы, действия с матрицами, системы линейных алгебраических уравнений и их методы решений студенты средствами программного научного пакета Mathematica выполняют не только численные вычисления, но и получают аналитические решения, а также наглядную графическую интерпретацию своих решений. Все это способствует более высокому качеству усвоения знаний по разным предметам, развитию абстрактного мышления, междисциплинарной компетенции, развитию информационной культуры.

По Субетто А.И., качество образовательной системы есть совокупность ее свойств (или совокупность качеств ее подсистем), определяющих ее приспособленность реализовать социальные цели в соответствии с доктриной образования. Формализация целей на профессиональном уровне осуществляется через стандарты образования (квалификационные требования).

Таким образом, осмысление качества образования, в том числе и госслужащих, на современном уровне невозможно без закона опережающего развития качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта.

Теоретический анализ работ по проблеме информатизации образования показал широкие возможности и перспективы ис-

пользования информационных технологий для повышения качества как самой образовательной системы, так и обучения и воспитания учащихся, с одной стороны, и преподавательского состава, с другой стороны. Но при этом следует учитывать многоаспектность понятия качества, а также инвариантность, преемственность и перспективность информационных технологий в мониторинге образовательных систем.

Обобщая отечественный и зарубежный опыт применения информационных технологий в образовании, мы заметили, что важно на каждом этапе выделить инвариантную и вариативную часть обучения, разработки и применения информационных технологий. Отметим при этом, что как объект обучения, так и сами информационные технологии, применяемые в процессе обучения, являются динамическими объектами, взаимосвязанными между собой. Здесь особая роль отводится информационным технологиям как средству реализации междисциплинарных связей, позволяющим создавать вариативные методики, реализующие психолого-педагогическое воздействие лонгирующего характера.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о недостаточной концептуальной разработанности дидактических основ инвариантных подходов к созданию и применению информационных технологий в условиях мониторинга образовательных систем с позиции интеграции.

В современных российских условиях требуется не просто государственный служащий как специалист с высшим образованием, а личность интеллектуально и профессионально развитая, прогрессивно и творчески мыслящая, ориентирующаяся в сложных проблемах, понимающая и учитывающая законы развития общества и окружающей среды. Но и само общество также не остается неизменным – оно непрерывно развивается, а потому изменяются и требования к образованию, воспитанию и обучению. В связи с этим всё более актуальной становится проблема качества непрерывно

развивающихся образовательных систем. Различные аспекты проблемы качества образовательных систем в последние годы начали интенсивно исследоваться, и среди них можно было бы особо выделить проблемы:

– методологии общей психолого-педагогической квалиметрии развития человека (Г.Г.Азгальдов, В.И.Бойденко, В.М.Полонский, Н.А.Селезнева, М.Н.Скаткин, А.И.Субетто, В.Д.Шадриков, Ю.К.Чернова, V.Monfort, V.R.Novick, G.Taguchi и др.);

– управления качеством подготовки специалистов в высшей школе (В.И.Андреев, В.В.Краевский, А.А.Вербицкий, В.В.Загвязинский, В.А.Сластенин, Д.В.Вилькеев, Ф.Л.Ратнер, А.М.Довгялло, В.Ф.Шодохович, Г.А.Кручинина, М.В.Кларин, В.Н.Воронин, Ю.С.Иванов, В.В.Щипанов, Ю.В.Кожевников, Ю.О.Овакемян и др.).

Вместе с тем проявляются и новые аспекты этой проблемы, в которых качество образовательных систем необходимо рассматривать с позиций интеграции разных подходов. Причем необходима не механическая, а научно обоснованная интеграция, проверенная широкой экспериментальной практикой на основе преемственности и перспективности информационных технологий.

Выбор информационных технологий обусловлен достаточной теоретической и практической разработкой проблем информатизации образования, осуществляемой в последнее время с различных позиций (М.В.Кларин, В.Я.Ляудис, Е.И.Машбиц, И.В.Роберт и др.). Вопросы психолого-педагогического обоснования использования информационных технологий в учебном процессе рассматривались в исследованиях И.В.Роберт, В.В.Рубцова, а также в ряде работ зарубежных исследователей (А.Борк, Р.Вильямс, М.Кларк, Т.Филдман и др.). Однако в большинстве проведенных исследований информационные технологии обучения рассматривались преимущественно как частные методики конструирования и использования комплекса средств информатизации образования в учебном процессе, а не как целостная дидактическая система. В

этой связи следует особо выделить дидактическую разработку проблемы информационных технологий обучения В.Ф.Шоховичем, который обосновал принцип метапредметности информатики и разработал структурно-функциональную дидактическую модель информационных технологий обучения (на материале экологического образования). Но пока нет исследований по проблеме преемственности и перспективности информационных технологий мониторинга качества образовательных систем с позиции интеграции дидактических условий. Вместе с тем системный анализ задач и перспектив развития образования в России показывает, что основными тенденциями в его совершенствовании будут: системная интеграция информационных технологий в образовании, поддерживающих процессы обучения, научных исследований и организационного управления; построение и развитие единого образовательного информационного пространства, то есть задача качественного изменения в состоянии всей информационной среды, окружающей систему образования, представление новых возможностей как для ускоренного, прогрессивного развития каждой личности, так и для роста совокупного общественного интеллекта; общедоступность и гарантия качества образования для всех, а также многообразие, создание условий качественного образования для каждого; фундаментальность и глубина общеобразовательных (инвариантных) основ начального, основного, общего среднего и профессионального образования с учетом практической направленности образования для полноценной, конкурентоспособной подготовки подрастающего поколения к жизни и труду; адекватность образования, его соответствие потребностям и задачам развития экономики, культуры, науки и технологий как в общероссийском так и в международном контексте.

На этом пути проблема качества образовательных систем как интеграционной характеристики стала особо актуальной и приоритетной в условиях широкого применения

информационных технологий. Но если требуется гарантировать качество образования, то необходимо научиться систематически оценивать качество проектирования, функционирования и развития образовательных систем с позиций интеграции, а этого можно добиться лишь через систему целостного педагогического мониторинга. Так, В.В.Краевский рассматривает понятие «интеграция содержания образования» как широкое понятие, отражающее единство содержательной и процессуальной сторон обучения и характеризующее систему содержания образования на всех уровнях ее формирования (на уровне общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, уровне педагогической деятельности и уровне структуры личности). В.С.Безрукова определяет педагогическую интеграцию как «высшую форму выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, осуществляемых в двух циклах образования, направленную на интенсификацию всей системы подготовки будущих рабочих и инженерно-педагогических кадров», очевидно, это верно для любого специалиста.

Мы понимаем интеграцию в образовательном процессе как многоуровневый процесс движения к образовательной целостности, каждый уровень которого характеризуется определенной степенью этой целостности. Можно привести следующие признаки интегративности (А.Я.Данилюк, Т.Котарбинский, Ю.М.Лотман, В.А.Молчанов): наличие ранее разобщенных элементов; наличие новообразовательной целостности; наличие единого основания; наличие собственной структуры; наличие педагогической целесообразности; наличие персоналистского аспекта. К механизмам интеграции следует отнести усмотрение общего в различном, определение основания интеграции; определение интегратора, акцентуацию общего, генерацию интегративного качества.

При этом под педагогическим мониторингом понимается процесс непрерывного

научно обоснованного диагностико-прогностического слежения за качеством функционирования и развития педагогических процессов для оптимизации образовательных целей, содержания, форм, методов, условий и результатов обучения (В.И. Андреев). Вместе с тем управление качеством образовательных систем все более смещается со стадии функционирования на стадию проектирования, чтобы показатели качества были стабильны, а технология надежной и устойчивой. Как было доказано в последние годы, эффективные образовательные системы являются рефлексивными, что предопределяет необходимость усиления рефлексивности системы управления образованием, то есть усиление возможностей моделирования процессов самоорганизации и выработки на этой основе управляющих воздействий как на стадии проектирования, так и на стадии функционирования. Заметим, что образовательные системы трудно поддаются моделированию (особенно математическому) в силу своей динамичности. В свою очередь показатели качества чаще всего носят статистический характер и должны иметь соответствующий математический аппарат для их оценки. При рассмотрении качества образовательных систем мы с неизбежностью выходим на понятия «стандартов» и «мониторинга» образования. Понятие «стандарт образования» имеет различный смысл: в крайних, предельных случаях – это система жестких норм и правил или, напротив, аналог того, что за рубежом называют каррикулум (куррикулум), то есть наиболее общее описание целей, задач, содержания и процесса обучения по конкретному предмету. Мы придерживаемся концепции В.С. Леднева в том плане, что стандарты и мониторинг в образовании – это те направления, которые во многом определяют развитие образования уже в ближайшем будущем. При этом очевидно, что стандарт (его инвариантные параметры) – объективная основа системы мониторинга, а универсальные стандарты – гарантия вариативности. *Цель мониторинга – сохранение и повышение*

качества образования. Несмотря на множественность и многомерность подходов к осмыслению качества образовательных систем, его сущности, структуры, функций, критериев, оценочных шкал, в образовании имеют место и нерешенные проблемы. Всем ясно, что пятибалльная шкала как в средней, так и в высшей школе не удовлетворяет педагогов, но до сих пор ей нет достойной альтернативы, хотя некоторые педагоги используют рейтинговые оценки, для которых также нет подготовленной методической базы. Опыт зарубежных стран по применению тестовых методик в условиях российского образования тоже требует дополнительной проработки. В России в 1993 году заложен подход, аналогичный британскому. Были определены зоны влияния стандартов: цели и содержание, требования к уровню подготовки выпускников. Специально указывалось, что методы, формы, приемы, технологии обучения и воспитания учащихся к сфере регулирования стандартом не относятся. Мы поддерживаем мнение о том, что при создании системы управления качеством образования необходимо одновременно реализовывать два подхода: «сверху-вниз» – на федеральном и региональном уровнях управления задается идеология качества образования и строится система обеспечения, а само качество формируется «снизу» на институтском и локальном уровнях. При этом сверху надо строить нормативную базу, научно – методическую основу, организационные структуры и подготовку кадров; разрабатывать технологии и методики; осуществлять информационное обеспечение на основе интеграции принципов инвариантности, преемственности и перспективности.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о недостаточной концептуальной разработанности дидактических основ инвариантных подходов к созданию и применению информационных технологий мониторинга качества образовательных систем, в том числе и при подготовке государственных служащих.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НА САМОРАЗВИТИЕ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Е.А.Евсцова

В последнее десятилетие по государственным образовательным стандартам, высшего профессионального образования количество времени, выделяемого в педагогических учебных заведениях на изучение истории педагогики, уменьшается. И как следствие, на страницах педагогических изданий дискуссионными уже становятся вопросы: для чего изучать и преподавать историю педагогики.

Вместе с тем ещё в 1982–1988 года в журнале «Советская педагогика» активно обсуждались проблемы истории педагогики как науки и учебного предмета. Авторы статей – известные методологи истории педагогики: З.И.Равкин, А.И.Пискунов, Э.Д.Днепров, Ф.А.Фрадкин, Е.Г.Осовский и др. вели научные дискуссии о методологических проблемах истории педагогики, о сущностных характеристиках фундаментальных исследований. Следует отметить, что ведущей тенденцией совершенствования современного высшего педагогического образования является фундаментализация.

В журнале «Педагогика» В.В.Краевский обращает внимание именно на усиление фундаментализации учебных дисциплин в педвузах, и в первую очередь это касается педагогических дисциплин, где системообразующим началом является теоретическое знание, обеспечивающее концептуальность учебных курсов. Преподавание должно быть ориентировано на принцип концептуальности, и только в этом случае оно может осуществляться на высоком теоретическом уровне (5).

В.П.Борисенков в статье «О развитии фундаментальных педагогических исследований Российской академии образования» рассматривает проблемы фундаментальности педагогических исследований, в частности, и историко-педагогических. В последние годы, как отмечает В.П. Борисенков, наблюдается пренебрежительное отношение к педагогическим наукам, так, например, в утвержденных Президентом РФ от 30 марта 2002 г. «Приоритетных направлениях развития науки, технологий и техники Российской Федерации» нет даже упоминания об исследованиях, имеющих отношение к образованию и наукам, его изучающим. Результаты фундаментальных исследований могут способствовать повышению статуса педагогики как единственной специальной науки об образовании (3).

Вследствие этого автор статьи пытается осветить некоторые актуальные проблемы изучения и преподавания курса истории педагогики как учебного предмета в педагогических учебных заведениях.

Курс истории педагогики имеет большое мировоззренческое и профессионально-воспитательное значение в общей системе специальной подготовки будущего учителя. Без овладения опытом предшествующих эпох невозможно понять не только современную образовательную систему и её исторические перспективы, но и саму сущность воспитания, образования, социализации, творческого саморазвития личности.

В настоящее время поиски путей повышения эффективности преподавания и изу-

чения истории педагогики мы связываем с концептуальным и компетентностным подходами. Актуальность компетентностного подхода освещена в материалах модернизации образования и рассматривается как одно из важных положений обновления содержания образования. В качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентность и компетенции. Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования как совокупности различного вида компетенций, определяющих готовность будущего педагога действовать в различных проблемных ситуациях учебной и профессиональной деятельности (4).

В статье Е.В.Протас «Компетентностный подход в формировании содержания образования в высшей школе Европейского союза и России» описаны общие и специальные компетенции выпускников с точки зрения их значения для профессии, предложенные экспертной комиссией, в которую вошли университеты 16 стран, подписавших Болонскую конвенцию. В контексте данной статьи нас интересуют специальные компетенции, которые характеризуют владение предметной областью на определенном уровне.

«Для первой ступени были выделены следующие, общие для различных предметных областей, компетенции:

- способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины;
- способность логично и последовательно представить освоенное знание;
- умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между поддисциплинами;
- способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий;
- способность правильно использовать методы и техники дисциплины;
- способность оценить качество исследований в данной предметной области;
- способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Выпускники второго уровня должны:

- владеть предметной областью на продвинутом уровне, т.е. владеть новейшими методами и техниками исследования, знать новейшие теории и их интерпретации;
- критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики;
- владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне;
- быть способным внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например в рамках квалификационной работы;
- продемонстрировать оригинальность и творческий подход;
- овладеть компетенциями на профессиональном уровне» (6).

Причем авторы программы подчеркивают, что одинаковые результаты могут быть получены через различные типы обучения, методики, техники, форматы.

Однако перечисленные компетенции не всегда можно применить к реальному учебному курсу, например, компетенция «способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины» представляет и науку, и историю науки в одной предметной области, хотя история науки – это особая область знания. Её предмет существенно иной, чем предмет тех наук, исторический путь которых она изучает. Эту компетенцию, следовательно, очень трудно будет и диагностировать.

Опытно-экспериментальная работа показала, что специальные компетенции, эффективнее развиваются через внутриведомственные компетенции, которые можно диагностировать, они понятны студентам, изучающим историю педагогики, они теоретически и научно значимы. Историю педагогики как научную дисциплину мы рассматриваем через категорию «теория», и курс по истории педагогики в этой связи должен быть представлен как совокупность педагогических теорий.

Известно, что педагогическая теория – это система научных знаний о педагогичес-

ких процессах, явлениях, представленных в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие процессов и явлений (1).

Проектируя содержание учебного курса, мы акцентировали внимание на персоналиях, педагогах-мыслителях создателях педагогических концепций (теорий). Особенностью изучения истории педагогики является не только анализ педагогических систем, концепций великих персоналий (Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других) будущими педагогами, но и умение мыслить исторически и прогностически. И все-таки основным инструментом историко-педагогического мышления является педагогическая теория. Она позволяет надежно и быстро ориентироваться в реальных педагогических явлениях, видеть в них закономерные связи и отношения, благодаря которым они функционируют; на основе знания вскрывать противоречия и рассогласования между теорией и практикой, принимать в практической деятельности корректные и правильные решения.

Итак, в нашем исследовании мы используем также и концептуальный подход, на базе которого конструируем содержание учебного курса. Основные признаки концептуальности содержатся в определении концепции (теории) как категории. Следовательно, признаками концептуальности станет изучение базовых педагогических теорий, включая следующие компоненты:

- базовые идеи теории;
- базовые понятия теории;
- базовые закономерности, на которых основана теория;
- базовые принципы теории;
- применение теории в современных условиях;
- прогнозирование перспективы дальнейшего развития теории.

Следовательно, результатом освоения содержания учебного курса истории педагогики, спроектированного на основе ком-

петентностного и концептуального подходов являются следующие внутрипредметные компетенции:

- умение выделять цель концепции;
- умение выделять ведущую идею концепции, которая оказала влияние на современное развитие педагогики;
- умение раскрывать принципы построения концепции;
- умение оперировать базовыми понятиями концепции;
- умение выделять положения концепции, которые сохраняют своё научно – практическое значение в настоящее время;
- способность к широкому переносу историко-педагогических знаний, умений в новые ситуации;
- умение видеть новое в концепции, исходя из принципа историзма;
- умение прогнозировать, определять перспективы дальнейшего развития идеи;
- способность к творческому применению концепции в современных условиях.

Таким образом, внутрипредметные компетенции – это интегральный показатель степени готовности личности, включающий позитивную мотивацию, знания, умения и способности, которые проявляются, развиваются и реализуются в решении учебных и профессиональных задач.

В контексте вышесказанного проблема состоит в том, как стимулировать развитие и саморазвитие внутрипредметных компетенций студентов в процессе изучения истории педагогики. Саморазвитие компетенций связано с развитием личностной заинтересованности и готовности к приобретению знаний, особенно в стремлении личности к её творческому саморазвитию и самосовершенствованию. Анализ проблемы саморазвития внутрипредметных компетенций позволяет выйти на выявление важности личностного фактора в этом процессе. Приоритетным направлением в решении проблемы является исследование механизмов формирования мотивационных установок, а также в этой связи необходимо рассмотреть понятия «развитие» и «саморазвитие».

В.И. Андреев характеризует понятие «творческое саморазвитие личности», понимая его как «особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов самости, среди которых системообразующими являются самопознание, самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности» (2).

В.И. Андреев отмечает, что когда речь идет о саморазвитии, то, по сравнению с процессом развития можно отметить два отличия:

а) изменения в личностной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самое себя;

б) изменения происходят не только в мотивах, интеллектуальной и эмоциональной сферах, но и в процессах «самости»: самопознании, самоопределении, самосовершенствовании, самореализации, самоуправлении. При этом основным механизмом как развития, так и саморазвития является разрешение противоречий, решение личностью усложняющихся творческих задач (2). То есть прежде всего необходимо активизировать самопроцессы личности.

Саморазвитие личности студента связано со становлением такого его качества как субъектность, включающего мотивационный, деятельностный, рефлексивно-регулирующий компоненты, которые обеспечивают доминанту саморазвивающейся личности. Необходимо прежде всего развивать мотивационно-целевую и содержательно-процессуальную стороны профессиональной направленности учебной деятельности студентов.

Студентов необходимо убедить, что саморазвитию способствуют: критический анализ; самооценка выполненного задания, решенной ситуации; работа над ошибками; соотношение «Я-идеального» и «Я-реального», их сравнение; самодиагностика сильных и слабых качеств; разработка программ самосовершенствования, изменения себя; хронометраж времени, его распределение в течение дня, с учетом этого – более рацио-

нальное использование времени (2). Желательно, чтобы данные умения активно развивались еще в процессе обучения в вузе, так как развитию самопроцессов (самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, самореализации) способствует создание условий для рефлексии, осмысления и оценки формирования внутрипредметных компетенций у каждого студента.

Для стимулирования саморазвития внутрипредметных компетенций автором статьи был разработан и апробирован учебно-методический комплекс «История педагогики и образования». Целью учебно-методического комплекса является также развитие у будущих педагогов профессионально-педагогической культуры и современного научно-педагогического мышления. Программа комплекса содержит методический материал для самостоятельной работы с первоисточниками и вопросы – задания для творческого саморазвития.

Основные формы организации учебного процесса: лекции, семинары, самостоятельная работа, занятия по методикам интерактивного обучения. Все это является базой для развития педагогического мышления и саморазвития внутрипредметных компетенций. Современная научно-методическая тенденция обуславливает проектирование семинарских занятий по «персоналиям», так как важнейшей единицей остается уникальная и неповторимая судьба творца оригинальной концепции (теории) воспитания.

В качестве примера рассмотрим фрагменты семинара из учебно-методического комплекса на тему: «Педагогика Антона Семеновича Макаренко». Традиционно семинары начинаются с рассмотрения биографии педагогов, так как объективные законы развития науки реализуются в творчестве конкретных лиц, изучение творческой биографии которых представляет большой познавательный и мировоззренческий интерес. Особенно важен методический блок для самостоятельной работы с историко-педаго-

гическими текстами. Именно вдумчивое чтение первоисточников позволяет студенту не только усвоить материал по теме, но и развить историко-педагогическое мышление, без чего невозможно полноценное усвоение самого материала. Мы предлагаем студентам самостоятельно прочитать текст из книги А.С. Макаренко «Общие вопросы теории педагогики» и акцентируем внимание на ключевых положениях педагогической концепции (7).

А.С.Макаренко о цели воспитания

1. В чем заключается сущность программы человеческой личности? (7, с.106-107, с.118-119).

2. Докажите взаимосвязь индивидуального и стандартного подходов к человеческой личности (7, с.106-107).

3. Дайте определение цели воспитания по А.С. Макаренко? (7, с.112,118).

4. Из чего может быть выведена цель воспитания? (7, с.114).

Коллектив и его организация

5. Дайте определение понятия «коллектив» по А.С.Макаренко?

6. При организации первичных коллективов-отрядов каким принципам отдавал предпочтение А.С.Макаренко, исходя из своей практики? Раскройте сущность его принципов.

7. Какова роль традиции в развитии коллектива?

8. К какому результату приводит демократизация отношений в коллективе?

9. Что называл А.С.Макаренко перспективой?

10. Дайте анализ динамики развития системы перспективных линий?

11. В чем заключается логика параллельного педагогического действия?

12. Докажите или опровергните тезис А.С. Макаренко: «Основной путь развития детского коллектива – это путь от диктаторского требования организатора до свободного требования каждой личности от себя на фоне требований коллектива».

Самостоятельная работа с первоисточниками обязательна для каждого студента,

изучающего историю педагогики. Вопросы-задания для самопроверки и творческого саморазвития предполагают добровольный выбор.

Следующий фрагмент содержит вопросы-задания для самопроверки и творческого саморазвития внутрипредметных компетенций.

Заполните пробелы

13. А.С.Макаренко является автором книг.....

14. Центральная идея педагогической системы – воспитание в и черт.....

15. Цели воспитания должны быть выведены только из..... жизни и Сущность программы человеческой личности заключается в

16. Цели должны выражаться в проектируемых..... личности, в картинах..... и в тех линиях развития их, которые определенно намечаются для каждого отдельного человека.

17. Воспитанник должен быть смелым, мужественным, честным, принципиальным, трудолюбивым патриотом, это есть..... подход в воспитании по Макаренко.

18. Цели..... воспитания заключаются в определении и развитии личных способностей и направленностей в области знания, но и

19. Такое понимание целей воспитания было..... для современников.

20. А.С.Макаренко сформулировал цели воспитания: школы должны выпускать людей и, способных в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для оценки личного поступка; воспитанник должен оценить ситуацию как член общества и коллектива, отвечающий за поступки свои и своих товарищей.

21. Макаренко был убежден, что коллектив скрепляет традиции, а воспитать их и сохранить – важная задача воспитательной работы. Назовите традиции.....

22. Продуктом всей суммы воспитательного воздействия в коммуне является

23. При организации первичных коллективов – отрядов, А.С. Макаренко отдавал предпочтение таким принципами.....

Выбрать правильный ответ

24. Дефект надо искать, утверждал Макаренко, не в генетических особенностях и предрасположенности ребенка к противоправному поведению, а в дефективности отношений между ним и родителями, окружающими ребенка взрослыми людьми, микросоциальным окружением.

25. Основанием дисциплины А.С.Макаренко считал: как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему.

26. Какое из перечисленных определенных коллектива наиболее полно и правильно:

а) организация лиц, объединяющихся для совместной деятельности;

б) общественная организация, объединяющая детей для совместного отдыха, общения;

в) форма общения людей, характеризующаяся коллективным владением средствами производства и полным или частичным самоуправлением;

г) группа людей, сплоченная общей целью, совместной общественно-значимой деятельностью, имеющая органы управления и самоуправления, обладающая развитым общественным мнением.

27. Кто из перечисленных педагогов является основателем коммунарской педагогики в 60-80-е годы XX века?

а) А.С. Макаренко;

б) С. Соловейчик;

в) И.П. Иванов;

г) В.А. Сухомлинский.

Проанализируйте ситуацию, подумайте, как называется принцип воспитания, разработанный А.С.Макаренко: «В отряде 12 человек, из них 10 отличников. Отряд выдвигается на первое место и получает несколько походов в оперный театр. Идет весь отряд. И отличники, и те, кто имеет плохие отметки. Они пользуются тем, что получил

отряд. Казалось бы, – несправедливо, а на самом деле чрезвычайно полезно, Петя, чувствует себя неловко. Он, не работая, пользуется и получает то, что заработали другие, и это является для него молчаливым нравственным обязательством. На следующий месяц он из кожи вылезет, а выйдет в отличники»

Вопросы и задания

для творческого саморазвития

• Докажите или опровергните тезис Макаренко: «Педагогика есть самая диалектическая, подвижная, самая сложная и разнообразная наука».

• В чем заключается новаторство А.С.Макаренко, исходя из принципа историзма?

• А.С. Макаренко, считал, что предметом педагогики является не ребенок, а отношение между воспитателем и воспитуемым. Согласны ли вы с А.С. Макаренко? Ответ обоснуйте.

• Подберите 5 ситуативных задач из художественных произведений А.С. Макаренко «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях», при решении которых вы могли бы применить свои знания, полученные при самостоятельной работе с первоисточниками.

• Проведите дискуссию в группе на тему: «Поиск гармонии личности и коллектива в педагогической системе А.С.Макаренко».

Задача учебно-методического комплекса по истории педагогики состоит в том, чтобы студенты имели целостное представление о развитии педагогической науки как теоретической деятельности поколений ученых-педагогов.

Антон Семенович Макаренко, обладая мышлением педагога-теоретика и экспериментаторским талантом, в первые годы своей педагогической деятельности сделал фундаментальное открытие: ядром всей педагогической системы должна быть деятельность детского коллектива. Студенты, изучая педагогическое наследие педагогов прошлого, могут познать природу фундаментальных педагогических открытий и понять, что они являются сутью решения фун-

даментальных проблем и исторически обусловлены.

Подготовка к семинару и активная познавательная деятельность на семинаре также способствуют ориентации студентов на саморазвитие внутрипредметных компетенций. Успешность саморазвития компетенций студентов зависит от мотивации к обучению и педагогической деятельности. Мотивы к учебе направлены не на конечную цель (получение диплома, специальности) и требуют ежедневного доказательства практическим отношением к делу. Мечта любого педагога – увидеть всех обучаемых, страстно желающими учиться без всякого принуждения. Обучаемые хотели бы учиться у такого педагога, который бы дал им необходимые знания без особых усилий. Но педагогическая реальность такова, что преподавателям приходится прививать навыки учебной работы студентам и в высшей школе, и это связано с дополнительными нагрузками.

Практический опыт работы автора статьи в высшей школе убеждает в правомерности существования следующего положения – чем выше качество преподавания, тем выше и мотивация студентов к учебной деятельности. В свою очередь уровень мотивации определяет и качество образования. В последнее время наибольшей популярностью в преподавательской среде пользуются те преподаватели, которые в нетрадиционной форме проводят учебные занятия. Чаще всего компетентность преподавателя связывают не с содержанием образования, а с формой его реализации. Для многих преподавателей реальное самоутверждение происходит через конкретные формы и методы обучения. Поэтому все-таки усилия преподавателей необходимо направить на тщательный отбор содержания образования и построение методики учебных занятий в соответствии с внутрипредметными компетенциями. Преподаватели совместно со студентами должны быть заинтересованы в развитии и саморазвитии как внутрипредметных, так и специальных компетенций. На

результаты преподавательской деятельности решающее влияние оказывают следующие факторы: обеспечение минимума содержания, позволяющего достичь учебных целей и создающего обучаемым возможность для самостоятельной работы и диагностируемость деятельности субъектов образовательного процесса. Сложность проектирования содержания учебных курсов с методологических позиций компетентностного и концептуального подходов усугубляется проблемой диагностирования деятельности обучаемых и обучающихся, а также результатов образования, выраженных в компетенциях.

Использование компетентностного и концептуального подходов при проектировании содержания учебного курса по истории педагогики может способствовать ориентации студентов на саморазвитие внутрипредметных компетенций и современного научно – педагогического мышления.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
2. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
3. Борисенков В.П. О развитии фундаментальных педагогических исследований Российской академии образования // Мир психологии. – 2006. – № 1.
4. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
5. Краевский В.В. Педагогика на книжной полке и в студенческой тетради // Педагогика. – 2003. – № 6.
6. Протас Е.В., Григорьева Е.В. Компетентностный подход в формировании содержания образования в высшей школе Европейского союза и России // Право и образование. – 2005. – № 6.
7. Макаренко А.С. Общие вопросы теории педагогики. Соч. в 7 т. – Т.5. – М., 1958.

ИНТЕГРАЦИЯ СИТУАТИВНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ДЕЙСТВИЯМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

М.В.Головко

Современный этап социально-экономического развития России характеризуется коренным преобразованием всех структур общества, сменой образовательной парадигмы, в которой доминантной становится развитие социально-активной, творческой личности, умеющей ориентироваться в огромном потоке информации и адаптироваться к качественно новым, в том числе и экстремальным условиям жизнедеятельности.

Педагогическая наука интенсивно изучает новые аспекты воспитания учащейся молодежи в современном обществе. К числу новых направлений педагогических исследований относится изучение процесса воспитания личности, ориентированной на безопасное поведение.

Одним из важных направлений деятельности общеобразовательных школ является актуализация и развитие готовности учащихся к адекватным действиям в экстремальных ситуациях.

Рост количества и масштабов аварий, катастроф, стихийных бедствий и террористических актов стал сегодня объективной реальностью. Следует отметить, что люди сегодня больше готовы к неожиданностям, чем раньше.

Объясняется это просто: человеческая психика не может долго находиться на уровне очень высокого напряжения. Люди начинают привыкать к новой реальности, но большинство из них по-прежнему не знает, как вести себя в экстремальных ситуациях.

Исследования, проводившиеся в Москве после событий в Беслане, выявили, что родители не только не знают правил безопасного поведения, но и, остро переживая трагедию, испытывают страх, тревогу, беспомощность. Дети в гораздо большей степени осведомлены о правилах безопасного поведения, и источником этих знаний явля-

ется, как правило, курс ОБЖ и некоторые учебные программы в дополнительном образовании детей. Очевидно, что знание правил безопасного поведения недостаточно, необходимо развитие практических умений, навыков, ключевых компетенций. Задача педагогов состоит в организации эффективного образования у детей активной жизненной позиции и ответственности, целенаправленного развития поведения в экстремальных ситуациях.

Одна из актуальных задач современного образования – внедрение в образовательный процесс компетентностного и ситуативного подходов, то есть ориентация на целенаправленное развитие ключевых компетенций, основанных на готовности учащихся использовать усвоенные знания и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач в различных, в том числе экстремальных ситуациях.

Компетентность относится к категории многозначных терминов, следствием чего является множество формулировок этого понятия, носящих довольно неопределенный характер.

Главной сложностью является то, что большинство исследователей при обсуждении методических, содержательных и диагностических аспектов формирования у учащихся компетентности в процессе обучения предполагают различное толкование сущности данного понятия, закладывая в него широкий спектр сравнений, подменяя близкими по значению терминами и определениями.

В 60-х годах XX века было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность». Сами понятия «компетенция», «компетентность», «компетентный» широко использовались и ранее – в быту, литературе, других видах жизнедеятельности человека и обозначали высокое качество про-

фессиональной деятельности. Их толкование приводилось в словарях.

Так, например, в Кратком словаре иностранных слов (М., 1952) приводится следующее определение: «Компетентный (лат. *competens, competentis* надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо».

В «Словаре иностранных слов» (М., 1979): «Компетенция (лат. *competentia* принадлежность по праву): 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом».

Достаточно полный анализ содержания понятия «компетенция» представлен в работах И.А.Зимней. Она определяет компетенцию как внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования, которые включают в себя знания, представления, программы (алгоритмы) действий, а также системы отношений.

В психологии существует достаточно устоявшаяся точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки осуществления педагогической деятельности (Н.Ф.Талызина, Р.К.Шакуров, А.И.Щербаков и др.) В модели психологического развития человека понятие «компетентность» появилось на стыке теории деятельности и поведенческих теорий, оно применяется к ситуациям, в которых у человека возникает необходимость решать проблемы, минимизировав затраты своих ресурсов на «единицу» полезного результата. Сложность во введении этого понятия состоит еще и в том, что оно описывает потенциал, который:

а) проявляется ситуативно (следовательно, может лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов образования);

б) описывает инструментальный «одновременно понимания и действия, который позволяет воспринимать новые культурные, социальные, экономические и политические реалии».

Существуют и другие подходы к определению понятий «компетенция» и «компетентность». Так, понимание компетентности может быть конкретизировано как:

- социальная компетентность – способность действовать в социуме с учетом позиций других людей;
- коммуникативная компетентность – способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым;
- предметная компетентность – способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры».

Из приведенных определений становятся очевидными следующие особенности, отличающие компетентность от традиционных понятий – знания, умения, навыки, опыт:

- ее интегративный характер;
- соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- практико-ориентированная направленность.

В 70–90-е годы исследователи многих стран начинают выделять различные виды компетентности.

Совет Европы принял определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»:

- «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата нетерпимости, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем лю-

дям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Среди компетенций различают компетенции предметные, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов; общепредметные, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; ключевые компетенции, относящиеся к общему содержанию образования.

Проблема отбора ключевых компетенций является одной из важнейших для модернизации содержания общего образования, поскольку речь идет о формировании и развитии у учащихся тех или иных конк-

ретных ключевых компетенций в процессе изучения всех учебных предметов.

Компетентный человек не только должен понимать существо проблемы, но и уметь решить ее практически, опираясь на знания и умения, которые становятся основой для выбора решения в конкретной ситуации. Новые жизненные ситуации, возникающие в современных условиях, требуют от человека применения знаний и конкретных действий, адекватных этим условиям.

Осмысление представленных выше определений понятия «компетенция» показывает, что существуют различные взгляды на это понятие, но общим в них является понимание компетенции как способности и готовности индивида на основе приобретенных знаний и умений решать поставленные задачи.

Компетенция – есть готовность ученика исследовать усвоенные знания, учебные умения и навыки для действий в определенных, в том числе экстремальных ситуациях. Структурное содержание понятия «компетенция» можно представить как совокупность знаний, умений, навыков, которые необходимы для готовности к решению конкретной задачи, к действию в конкретной ситуации.



На основе знаний вырабатываются умения и навыки, а умения опираются на полученные знания. Готовность – свойство личности использовать знания, умения и навыки для решения конкретных задач.

Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации. Быть компетентным означает мобилизовать

в данной ситуации полученные знания, опыт. При обсуждении компетенций внимание обращается на конкретные ситуации, в которых они проявляются. Есть смысл говорить о компетенциях только тогда, когда они проявляются в какой-либо ситуации, не проявленная компетенция остается скрытой возможностью. Часто можно встретить лю-

дей, обладающих обширными знаниями, но не умеющих мобилизовать их соответствующим образом в нужный момент. Проблема состоит в том, чтобы определить те знания, которые бы обеспечили развитие необходимых компетенций.

Из всего поля компетенции выделяются ключевые или базовые компетенции, носящие общий, надпредметный и надпрофессиональный характер.

Они жестко не связаны с профессиональной сферой, а относятся, скорее, к общему развитию личности. Базовые или ключевые компетенции – это креативность, инициатива, умение работать в группе, владение методами, способностью к самостоятельному и инициативному решению проблем.

Несмотря на то, что предпринимались различные попытки дать перечень ключевых компетенций, систематизировать их, единого «перечня» ключевых компетенций не существует.

В структуре ключевых компетенций должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию, оценивать собственные профессиональные возможности);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.).

При определении перечня ключевых компетенций для российской школы целесообразно учитывать два критерия:

- состав ключевых компетенций, предложенный Советом Европы;
- определение компетенции как определенной сферы деятельности.

В этом случае в перечне ключевых можно выделить 4 компетенции:

- социальную;
- коммуникативную;
- информационную;
- учебно-познавательную.

Предлагаемый подход к определению ключевых компетенций соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетенций (а это – практически все развитые страны). Вместе с тем указанный выше подход соответствует и традиционным ценностям российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на духовность, на социальную активность).

Для решения одной из актуальных задач современного образования – внедрения в образовательный процесс компетентностного подхода – необходимо выделить ключевые компетенции, основанные на готовности учащихся использовать усвоенные знания и способы деятельности в реальной жизни, в том числе в экстремальных ситуациях.

Ниже приведены выделенные мною базовые компетенции учащихся:

- способность брать на себя ответственность и принимать решения;
- готовность участвовать в совместном принятии решений;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- умение исследовать окружающую среду для выявления ее возможностей и ресурсов;
- отсутствие чувства беспомощности;
- быть уверенным в себе;
- умение действовать автономно;
- быть готовым работать в группе;
- уметь анализировать собственную деятельность;
- уметь корректировать свою деятельность с учетом промежуточных результатов или сложившейся обстановки;
- знать правила поведения в экстремальной ситуации;
- уметь оказывать само- и взаимопомощь;
- вести здоровый образ жизни;

- уметь вступать в диалог, задавать вопросы;
- иметь развитые устные и письменные коммуникации;
- обладать готовностью и способностью обучаться самостоятельно всю жизнь.

Очевидно, что перечисленные выше компетенции являются по сути социальными, отражая особенности взаимодействия, общения, применения информационных технологий.

В настоящее время в системе образования возникает несоответствие между низким уровнем развития компетенций учащихся и необходимостью применять полученные знания и умения в конкретных ситуациях. В педагогических исследованиях ситуативный и компетентностный подходы разработаны достаточно изолированно.

Ситуативный подход – это разновидность творческого подхода, в котором в основе лежит умение мыслить и действовать по ситуации.

Каждая ситуация преподносит нам бесконечное множество различных способов действий, и наша задача заключается, во-первых, в том, чтобы выбрать из них лучший и приступить к его реализации.

Оказываясь в определенной, часто экстремальной ситуации, учащийся должен определить проблему, выбрать релевантную информацию, сгруппировать ее для четкой характеристики проблемы, сформулировать возможные пути ее решения. Ситуативный подход в образовании способствует развитию находчивости, развивает способности проведения анализа и диагностики проблемы.

Таким образом, ситуативный подход – это ориентация на ближайший положительный результат. А дальше будет поиск лучшего решения в той ситуации, которая возникнет. Но решение, в данный момент лучшее, может оказаться совсем не таким, как только ситуация изменяется. Стремление отреагировать на каждый поворот ситуации адекватным образом приводит к тому, что учащийся вынужден принимать все новые и новые решения.

Ситуативный подход к принятию решений необходим и оправдан, когда сама ситуация экстраординарна и использование прежнего опыта заведомо рискованно когда ситуация меняется быстро и непредсказуемо, когда нет времени для учета всех обстоятельств. Так, например, спасателям МЧС часто приходится искать наилучшее решение именно в рамках конкретной ситуации.

В общем случае ситуативный подход недостаточно эффективен и должен быть дополнен, например, компетентностным подходом.

Только интеграция этих двух подходов позволит эффективно подготовить учащихся к действиям в различных, в том числе экстремальных ситуациях.

Экстремальная ситуация – это обстановка, возникающая в природе или в процессе деятельности человека, при которой психофизиологические параметры могут превысить пределы компенсации организма, что приводит к нарушению безопасности жизнедеятельности человека. Понятие «чрезвычайный» трактуется как «исключительный, очень большой, превосходящий все» (Ожегов С.И. Словарь русского языка). Слово сочетание «чрезвычайная ситуация» относится к совокупности опасных событий или явлений, приводящих к нарушению безопасности жизнедеятельности.

Чрезвычайная ситуация – обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности людей (Ф.З. № 68 «О защите населения и территории от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» ст.1).

Вторгаясь в проблему деятельности человека в экстремальных условиях, мы самым непосредственным образом сталкиваемся с необходимостью решения задачи выбора рационального поведения в конкретной ситуации.

Ситуативный подход – это выявление и группировка факторов, определяющих выбор необходимых решений, оценку аргументированности и эффективности этих решений с точки зрения текущих и перспективных последствий. Основная цель ситуативного подхода – научить обучающихся применять умения и навыки, теоретические знания в практике и принимать верные стратегические и оперативные решения. Для этого необходимо понимание сложившейся ситуации, учет максимально возможного спектра факторов и достоверной информации.

Компетентность ученика проявляется не только в знаниях, умениях и навыках, но и в способности действовать в конкретной ситуации, принимать собственные решения. Компетентность должна быть неотъемлемым качеством личности каждого школьника. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

С целью поиска новых, более эффективных, способов и условий реализации компетентностного и ситуативного подходов в

учебном процессе нами была проведена педагогическая оценка и самооценка развития базисных компетенций в конкретных условиях, например, «группа школьников заблудилась в лесу». В анкетировании участвовали 25 учащихся кадетского класса «Юный спасатель» общеобразовательной школы № 18 г. Альметьевска и 25 их родителей.

Педагогическая оценка и самооценка развития базисных компетенций в ситуации «группа школьников заблудилась в лесу»

Каждую из ниже перечисленных базовых компетенций оцените по 10-балльной шкале, то есть используйте номерную шкалу: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, где:

- 1 – очень низкий уровень;
- 2 – низкий;
- 3 – ниже среднего;
- 4 – чуть ниже среднего;
- 5 – средний;
- 6 – чуть выше среднего;
- 7 – выше среднего;
- 8 – высокий;
- 9 – очень высокий;
- 10 – наивысший.

№	Компетенции	Баллы
1	Способность брать на себя ответственность и принимать решения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Готовность участвовать в совместном принятии решений	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Исследовать окружающую среду для выявления ее возможностей и ресурсов	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Отсутствие фатализма	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Отсутствие чувства беспомощности	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Быть уверенным в себе	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Умение действовать автономно	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Быть готовым работать в группе	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Уметь анализировать собственную деятельность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Уметь корректировать свою деятельность с учетом промежуточных результатов или сложившейся обстановки	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Знать правила поведения в экстремальной ситуации	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Уметь оказывать само- и взаимопомощь	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Вести здоровый образ жизни	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Уметь вступать в диалог, задавать вопросы	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Иметь развитые устные и письменные коммуникации	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Готовность и способность к самообучению, саморазвитию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Данные исследования показывают, что самооценка развития базовых компетенций у учащихся достаточно высока: средний балл 6-8. Только 12% учащихся оценили на 1-2 балла следующие компетенции:

- исследовать окружающую среду для выявления ее возможностей и ресурсов;
- иметь развитые устные и письменные коммуникации;
- готовность и способность обучаться самостоятельно всю жизнь.

80% учащихся оценили в 9-10 баллов компетенции:

- отсутствие чувства беспомощности;
- быть уверенным в себе;
- быть готовым работать в группе;
- знать правила поведения в экстремальной ситуации;
- уметь оказывать само- и взаимопомощь;
- вести здоровый образ жизни.

В то же время 64% родителей оценили на 4-5 баллов следующие компетенции:

- способность брать на себя ответственность и принимать решения;
- умение действовать автономно;
- уметь анализировать собственную деятельность;
- уметь корректировать свою деятельность с учетом промежуточных результатов или сложившейся обстановки;
- знать правила поведения в экстремальной ситуации;
- уметь оказывать само- и взаимопомощь;
- иметь развитые устные и письменные коммуникации;
- готовность и способность обучаться самостоятельно всю жизнь.

Можно сделать вывод, что родители занижают возможности своих детей. Данную проблему можно решить, например, организацией совместного похода учащихся и их родителей.

Обработав анкеты, получаем следующие данные:

№	Компетенции	Средний балл у учащихся	Средний балл у родителей
1	Способность брать на себя ответственность и принимать решения	7	5
2	Готовность участвовать в совместном принятии решений	7	8
3	Готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели	7	6
4	Исследовать окружающую среду для выявления ее возможностей и ресурсов	5	7
5	Отсутствие фатализма	7	7
6	Отсутствие чувства беспомощности	7	7
7	Быть уверенным в себе	8	8
8	Умение действовать автономно	7	5
9	Быть готовым работать в группе	8	8
10	Уметь анализировать собственную деятельность	6	5
11	Уметь корректировать свою деятельность с учетом промежуточных результатов или сложившейся обстановки	6	5
12	Знать правила поведения в экстремальной ситуации	7	5
13	Уметь оказывать само- и взаимопомощь	7	5
14	Вести здоровый образ жизни	7	8
15	Уметь вступать в диалог, задавать вопросы	6	7
16	Иметь развитые устные и письменные коммуникации	5	5
17	Готовность и способность к самообучению и саморазвитию	5	5

На основании полученных результатов можно построить модель развития ключевых компетенций учащихся, которая включает в себя:

- факторы, оказывающие влияние на эффективность развития базовых компетенций учащихся;
- цель образовательного процесса;
- необходимые системные изменения в образовательном процессе для достижения заданной цели;
- результат – повышение уровня развития базовых компетенций учащихся.

Таким образом, интеграция ситуативного и компетентностного подходов, во-первых, повышает ответственность учителей и руководителей школы не только за обеспечение высокого качества знаний, но и возможности применить их в экстремальной ситуации для принятия ответственного решения. Во-вторых, способствует разработке целевых программ дополнительного образования и созданию предпосылок для повышения качества образовательного процесса.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2003.
2. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? //Стандар-

ты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С.42-47.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

4. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11 летней школы: анализ, проблемы, выводы //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1.

5. Ковалёва Т.М. Школьные умения и ключевые компетентности – что общего и в чём различие //Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С.78.

6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. – М., 2002.

7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.

8. Педагогический мониторинг качества образования /Под ред. В.И.Андреева. – Казань, 2000.

9. Совет Европы. Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы» //Док. ДЕ CS/SC/Sec (96)43 Берн, 1996. – С.54-60.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г.». Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm.

11. Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. – Самара, 2002. – С.89.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛИСТА РАДИОТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

В.Г.Каташев, Г.И.Смирнова

Методом экспертных оценок основных видов профессиональной деятельности радиоинженера в области метрологии определена структура ведущих профессиональных качеств, определяющих логику формирования компетентности студентов.

Социальная значимость профессионального образования соответствует потребностям социально-экономического развития страны. В условиях рыночной экономики предприятия нуждаются в получении от ву-

зов уже готовых специалистов, компетентных в своей области, способных гибко перестраивать свою профессиональную деятельность соответственно требованиям рынка.

В связи с этим был принят закон РФ «Об образовании», где определена основная цель образования – формирование личности, а в профессиональном образовании – формирование личности специалиста.

Как отмечает Ю.П.Поваренков, «личность профессионала в наиболее общем виде

можно определить как систему профессионально важных качеств, формирующихся в ходе профессионального становления личности и влияющих на эффективность осуществления отдельных форм профессиональной активности и профессионализации в целом» [5].

Цели подготовки определяют модель специалиста, а «модель специалиста – это любое описание, в котором отображаются тем или иным способом основные качества, свойства и способности личности специалиста, соотношенные с определенными условиями его будущего функционирования» [3;1]. Поэтому модель инженера радиотехнического профиля должна быть описана с помощью детализированного перечня профессиональных качеств. Следовательно, целью обучения в области метрологии, технических измерений, стандартизации и сертификации должно быть формирование и развитие профессионально важных качеств личности в данной области.

В государственном стандарте высшего профессионального образования эти качества представлены обобщенно и расплывчато, поэтому нельзя оценить результат обучения. Для получения качественного результата в данной области цели обучения должны быть точными, реально достижимыми и диагностируемыми.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для многих специальностей (врач, летчик, педагог, менеджер и др.) определены профессионально важные качества (ПВК), а для инженеров радиотехнических специальностей такие качества не определены. Для инженерных специальностей ПВК обозначены только для военных и нефтяных специальностей. Лишь в диссертационной работе Л.К. Бобриковой были выделены основные ПВК для инженеров технических вузов, но они носят общий характер и не отражают профессиональной направленности, и следовательно в качестве дидактических целей использоваться не могут [2]. Это делает актуальным определение целей подготовки инженера радиотехничес-

кого профиля в области метрологии, технических измерений, стандартизации и сертификации.

Для формулирования целей необходимо:

- провести анализ профессиональной деятельности инженера радиотехнического профиля в области метрологии, технических измерений, стандартизации и сертификации и определить перечень профессионально значимых качеств;
- для определения уровня значимости выявленных качеств необходимо провести их оценку.

Определение профессиональных качеств

В психолого-педагогической литературе встречаются понятия профессионально-важные и профессионально-значимые качества. Наиболее четко эти понятия приведены у Поваренкова Ю.П. [5].

Профессионально важные качества (ПВК) определяются требованиями конкретной профессии и являются необходимыми для определенного вида профессиональной деятельности.

Профессионально значимые качества (ПЗК) определяются потребностями личности и зависят от его отношения к профессии, они позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности.

Раскрывая содержание психологической концепции становления профессионала, он отмечает, что «разделение профессионально ориентированных качеств личности на две группы не является случайным, так как ПВК и ПЗК по-разному влияют на выполнение профессиональных функций.

ПВК ориентированы на решение задач, обеспечивающих принятие и эффективную реализацию конкретной профессиональной деятельности. ПЗК определяют процесс профессионального развития человека в данном направлении.

Содержание первой группы профессионально ориентированных качеств определяется особенностями конкретной профессио-

нальной деятельности. Вторая группа значительно меньше зависит от специфических особенностей конкретных видов профдеятельности. Они в какой-то мере являются надпрофессиональными, так как определяют степень принятия задач профессионального развития и эффективность их решения на различных этапах профессионального пути личности. Независимо от того, по какой профессии работает человек» [5].

Формирование и развитие профессионально значимых качеств специалиста возможно на основе использования деятельностного подхода. Поэтому для определения ПЗК был использован метод анализа всех видов профессиональной деятельности инженера радиотехнического профиля.

Исходными данными для анализа были квалификационные требования и минимум подготовки инженеров радиотехнических специальностей в области метрологии, стандартизации и сертификации из государственного стандарта высшего профессионального образования. Анализ был проведен для всех специальностей радиотехнического факультета Марийского государственного технического университета. Более детально исследование таких требований показало, что основные разделы изучения дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация» на всех специальностях одинаковые. Поэтому профессиональные задачи для инженеров данных специальностей также являются одинаковыми. Различие состоит только в разном соотношении изучаемых разделов и разных технических объектах. Следовательно, профессионально значимые качества можно считать одинаковыми для всех специальностей радиотехнического факультета МГТУ.

Опираясь на профессиографический метод, для каждого вида деятельности инженеров радиотехнических специальностей были рассмотрены профессиональные задачи в области метрологии, технических измерений, стандартизации и сертификации и определены профессионально значимые качества.

Например, на этапе проектирования в области метрологии, стандартизации и сертификации инженер-схемотехник решает следующие профессиональные задачи:

- разработка структурных и функциональных схем радиоэлектронного или измерительного устройства;
- расчёт значений электрических и других параметров для всей системы с указанием допустимых отклонений этих величин;
- разработка методики выполнения измерения радиотехнических величин;
- выпуск технической документации, включая инструкции по эксплуатации, программы испытаний.

Для решения первой задачи необходимо знание современных методов измерения радиотехнических величин и характеристик и умение их анализировать и интерпретировать. Успех решения второго типа задач связан с:

- навыком математических расчетов погрешностей;
- умением применять разные виды измерений для решения радиотехнических задач.
- умением обрабатывать результаты радиотехнических измерений и давать соответствующую интерпретацию.

Грамотное решение третьего и четвертого типа задач определяется:

- умением выбирать измерительные средства с соответствующими метрологическими характеристиками;
- способностью анализировать и выбирать средства измерения с минимальной погрешностью
- умением учитывать требования к составлению методик выполнения измерений радиотехнических величин, программ проведения испытаний, инструкций по эксплуатации и технических условий на радиотехнические устройства;
- ориентацией в метрологических характеристиках средств измерений.

Далее, используя метод интервьюирования ведущих специалистов, получен первоначальный перечень профессионально-значимых качеств.

С учетом того, что эта дисциплина читается на 2-3 курсах, то необходимо было учесть ПЗК, определяемые перспективами развития данной области знаний в течение ближайших 3-5 лет.

Метрология и измерительная техника в радиоэлектронной области развивается в сторону создания цифровых устройств, расширения частотного диапазона и увеличения точности измерений. Перспективными средствами измерения являются компьютерно-измерительные системы. Они позволяют расширить возможности стандартной контрольно-измерительной аппаратуры в соответствии с современными требованиями, сделать средство измерения многофункциональным. С другой стороны, они позволяют быстро разработать средства измерения для выходного и промежуточного контроля параметров разрабатываемых и обслуживаемых новых радиоэлектронных устройств. Так, сегодня при интеграции в мировое технологическое пространство происходит смена элементной базы радиоэлектронной аппаратуры с новыми улучшенными характеристиками и сервисными возможностями. Для разработки и наладки таких радиоэлектронных устройств нужна и соответствующая измерительная техника. Существующая стандартная мерительная аппаратура не всегда позволяет измерять необходимые параметры с необходимой точностью и в требуемом диапазоне, а специализированная, как правило, зарубежная является часто недоступной. Поэтому наиболее оптимальным выходом в таких ситуациях является профессиональное приспособление или разработка компьютерно-измерительных систем, состоящих из персонального компьютера, платы сопряжения, соответствующего программного обеспечения. Такой подход предполагает формирование профессионального самосознания студентов, в процессе обучения которых необходимо опираться на такие профессиональные качества как умение анализировать и интерпретировать современные методы измерения радиотехнических величин,

характеристик, умение обрабатывать результаты радиотехнических измерений и давать им соответствующую интерпретацию, умение пользоваться методиками выполнения измерений (МВИ) электрорадиотехнических величин и характеристик.

В области стандартизации идет процесс идентификации отечественных и международных стандартов. И если в двадцатом веке часто стандарты каждой страны соответствовали своему научно-техническому уровню, то сегодня такой подход может оказать отрицательное влияние на результаты проектирования и производство технических систем вообще и радиоэлектронных устройств, в частности. Интеграция России в мировое технико-технологическое пространство ставит инженера в условия разрабатывать самостоятельно технические условия, технические регламенты и другую нормативную документацию в соответствии с общепринятыми в мировой практике. Это объясняет необходимость формирования такого профессионального уровня специалиста, который позволит ему ориентироваться в основных международных и национальных категориях стандартов.

В связи с активным вхождением России в международный рынок организации и предприятия обязаны получать сертификаты соответствия как на продукцию, услуги, так и на систему менеджмента качества. Современный инженер радиотехнического профиля должен принимать участие в проведении сертификации, разработке и функционировании систем менеджмента качества. В связи с этим ему необходимо формировать в себе такое профессиональное качество как ориентация в основных понятиях сертификации и в порядке проведения сертификации радиоэлектронной аппаратуры.

Таким образом, был определен перечень профессионально значимых качеств инженера радиотехнического профиля в области метрологии, технических измерений, стандартизации и сертификации (см. табл. 1).

Таблица 1

Наименование ПЗК	Обобщ. оценка
1. Способность анализировать и интерпретировать современные методы измерения радиотехнических величин характеристик	5,8
2. Способность приобретать навыки математических расчетов погрешностей	5,6
3. Способность применять виды измерений для решения радиотехнических задач	5,1
4. Способность к выбору измерительных средств с соответствующими метрологическими характеристиками	4,8
5. Способность анализировать и выбирать средства измерения с минимальной погрешностью	4
6. Способность обрабатывать результаты радиотехнических измерений и давать соответствующую интерпретацию	5,5
7. Способность учитывать требования к составлению методик выполнения измерений радиотехнических величин, программам проведения испытаний, инструкций по эксплуатации	5
8. Способность ориентироваться в метрологических характеристиках средств измерений	5,4
9. Способность пользоваться методиками выполнения измерений (МВИ) радиотехнических величин и характеристик	6
10. Способность пользоваться контрольно-измерительной аппаратурой	6,6
11. Способность ориентироваться в метрологическом обеспечении радиотехнического производства	4,9
12. Способность осознавать ответственность за своевременное проведение метрологической поверки	5,3
13. Способность внедрять достижения измерительной техники	4,2
14. Способность развивать в себе интерес к радиотехнике, в т.ч. к контрольно-измерительной аппаратуре	4,6
15. Способность к отслеживанию, вычленению достижений в области измерительной радиотехнической аппаратуры и использование ее на практике	4,8
16. Способность прогнозировать тенденции развития измерительной аппаратуры	3,8
17. Способность ориентироваться в основных понятиях стандартизации в радиотехнической области	4,7
18. Способность ориентироваться в категориях стандартов и в другой нормативно-технической документации в радиотехнической области	5
19. Способность ориентироваться в основных понятиях сертификации в радиотехнической области	5,3
20. Способность ориентироваться в порядке проведения сертификации радиоэлектронной аппаратуры	3,5

Профессиональные задачи и соответствующие им профессионально значимые качества для каждого вида деятельности представлены в таблице 2.

В таблице 2 некоторые качества, повторяются в разных видах деятельности, поэтому они обозначены *.

Оценка профессионально значимых качеств

В соответствии с учебным планом для подготовки в данной области отводится 34 ч. лекций и 34 ч. (а для некоторых специальностей 17 ч.) лабораторных занятий. За отведенное время сформировать и развить все

Таблица 2

Вид деят-ти	Профессиональные задачи	ПЗК
Проектная	<ul style="list-style-type: none"> • Разработка структурных и функциональных схем системы • Расчёт значений электрических и др. параметров для всей системы с указанием допустимых отклонений этих величин • Разработка методики выполнения измерения (МВИ) радиотехнических величин (РТВ) • Выпуск технической документации, включая инструкции по эксплуатации, программы испытаний 	1
		2
		3
		4
		5
		6
7, 8		
Научно-исследовательская	<ul style="list-style-type: none"> • Проведение работ по значительному улучшению технических показателей устройства и подтверждение их расчётами и экспериментами • Создание принципиально иных устройств для значительного улучшения технических характеристик устройств • Оценка и расчёт реально-достижимых параметров устройств и способов их контроля • Разработка программы экспериментальных исследований, ее реализация, включая выбор технических средств и обработку результатов 	1*
		2*
		3*
		4*
		5*
		6*
		7*
Производственно-технологическая	<ul style="list-style-type: none"> • Участие в наладке, испытаниях и сдаче в эксплуатацию опытных образцов радиотехнических устройств и систем • Разработка и внедрение технологических процессов настройки, испытаний и контроля качества изделий • Авторское сопровождение разрабатываемых устройств на этапах проектирования и выпуска опытных образцов • Разработка программ для компьютерно-измерительных систем, измеряющих параметры радиоэлектронных устройств 	9
		10
		11
		12
Организационно-управленческая	<ul style="list-style-type: none"> • Выбор и формулировка цели проектирования • Обоснование исходных данных • Решение вопросов обеспечения и подтверждения качества продукции и услуг 	13-19
		8*
		1*
		17-20
Сервисно-эксплуатационная	<ul style="list-style-type: none"> • Правильная замена вышедших из строя элементов без ухудшения метрологических параметров устройства • Эксплуатация и техническое обслуживание радиотехнических систем и комплексов • Ремонт и настройка радиотехнических устройств различного назначения 	8*
		1*
		9*
		10*
		11*
		12*

двадцать качеств невозможно. Поэтому с целью оптимизации учебного процесса необходимо определить уровни значимости выбранных ПЗК, т.е. провести их оценку.

Оценка проводилась экспертным методом. Экспертам необходимо оценить большое количество качеств, для достоверности использовался модернизированный опросный лист Отто Липмана [4]. В соответствии с ним каждое качество оценивалось по трем критериям в трехбалльной оценке:

- необходимость качества для потенциальной компетенции (2 – совершенно необходимо, 1 – желательно, 0 – безразлично);
- частота использования данного качества в работе (2 – всегда, 1 – иногда, 0 – редко);
- возможность развития во время обучения или с опытом работы (2 – развивается достаточно, 1 – развивается слабо, 0 – не развивается).

В качестве экспертов были выбраны самые компетентные специалисты наиболее

перспективных и динамично развивающихся предприятий данного профиля республики Марий Эл и ведущие преподаватели Марийского государственного технического университета. Компетентность специалистов определялась по комплексному показателю, приведенному в [6]. По резуль-

татам опроса проведена обработка и вычислена обобщенная оценка уровня значимости каждого качества как геометрическая сумма нормированных показателей по трем критериям. Полученные обобщенные оценки представлены на лучевой диаграмме (рисунок 1).

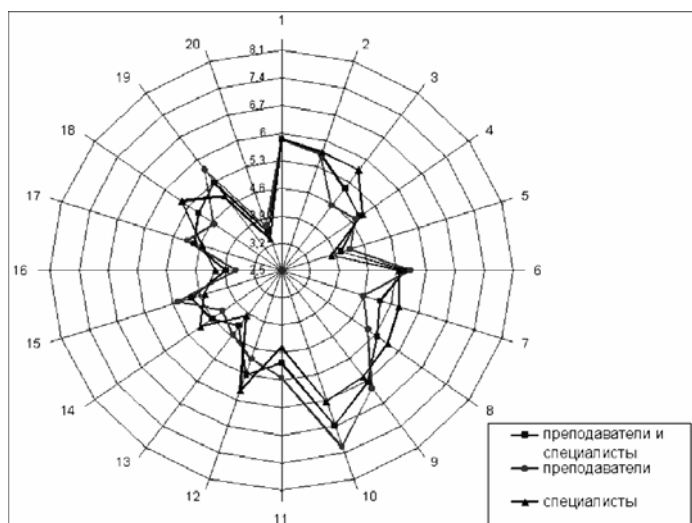


Рис. Обобщенные оценки ПЗК

На диаграмме изображено двадцать лучей, каждый из которых соответствует определенному ПЗК, наименование которого приведено в таблице 1.

На каждом луче отмечено значение обобщенного показателя в виде отрезка, причем на диаграмме начало всех отрезков начинается с центра диаграммы. С целью наглядности отсчет отрезков начинается не с нуля, а со значения 2,5. Полученные таким образом отрезки были соединены между собой и образовали ломанные замкнутые кривые, соответствующие следующим обобщенным оценкам ПЗК:

- 1) суммарная по всем экспертам (преподаватели и специалисты);
- 2) отдельно по преподавателям;
- 3) отдельно по специалистам.

Как видно из диаграммы, существует корреляция между оценками преподавателей и ведущих специалистов.

Численные значения обобщенной оценки приведены в таблице 1. По полученным результатам все ПЗК можно разделить на три группы:

- наиболее значимые (свыше 80% от максимального значения);
- средние (от 60% до 80% от максимального значения);
- менее значимые (ниже 60%).

К наиболее значимым ПЗК относятся качества 1, 2, 6, 9, 10, 12. Менее значимыми являются – 5, 13, 14, 16, 20. К средне значимым качествам относятся все остальные.

Следовательно, необходимо в процессе обучения формировать и развивать наиболее значимые ПЗК, назовем их базовыми качествами, так как они по оценкам экспертов дают самые высокие оценки по необходимости и частоте использования, чем менее и среднезначимые.

Заключение

Чтобы подготовить компетентных, конкурентоспособных специалистов, необходимо задать цели обучения в виде формирования и развития профессионально значимых качеств. Для определения целей подготовки инженера радиотехнического профиля в области метрологии, технических измерений, стандартизации и сертификации были проведены исследования и получены профессионально значимые качества в данной области, включающие двадцать наименований.

В целях оптимизации учебного процесса была определена обобщенная оценка полученных качеств, учитывающая необходимость качества, частоту использования и возможность развития в процессе обучения и с опытом работы. По результатам обобщенной оценки была определена цель подготовки инженеров радиотехнических специальностей в данной области – формирование и развитие следующих базовых профессионально значимых качеств:

- способность анализировать и интерпретировать современные методы измерения радиотехнических величин характеристик;
- способность приобретать навыки математических расчетов погрешностей;
- способность обрабатывать результаты радиотехнических измерений и давать соответствующую интерпретацию;
- способность пользоваться методиками выполнения измерений радиотехнических величин и характеристик;

- способность пользоваться контрольно-измерительной аппаратурой;

- способность осознавать ответственность за своевременное проведение метрологической поверки.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке дидактических материалов, что значительно повысит качество обучения.

Литература

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем). – Воронеж; М.: Изд-во ВУ, 1977.
2. Бобикова Л. К. Формирование профессионально значимых качеств личности инженера у студентов технического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Елабуга, 2001.
3. Каташов В.Г., Соломко Л.И., Матушанский Г.У., Захарова О.В., Татарина Л.И. Педагогика высшей школы: Учебное пособие / Под общ. ред. проф. В.Г.Каташева. – Казань: Изд-во КГТУ, 2002.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1980.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
6. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

НОВЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ВО ФРАНЦИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА САМОРАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Г.В.Матушевская

Новые стратегии обучения и воспитания, принятые во Франции в ноябре 2001 года, к которым можно отнести обучение гражданственности, праву и социальным отношениям (l'ESJC – l'enseignement civique, juridique et social), индивидуальные творческие работы под руководством пре-

подавателя (TPE – travaux personnels encadrés) и полидисциплинарные проекты профессионального характера (PPSP – projet pluridisciplinaire a caractere professionnel), потребовали и новых педагогических компетенций, необходимых для их реализации.

Каковы особенности новых стратегий обучения и воспитания во Франции? Кратко их можно охарактеризовать следующим образом.

Обучение праву, гражданственности и социальным отношениям начинается в начальной школе и заканчивается в лицее. Экзамен по этому предмету состоит в том, чтобы соотнести документ всеобщего характера (например, статью из Всемирной декларации прав человека) с конкретным фактом социальной жизни Франции. На основании этих документов учащийся должен представить аргументированное выступление, которое выявит его знания и в котором будет отражено его личное мнение по проблеме.

Необходимо подчеркнуть, что обучение праву, гражданственности и социальным отношениям носит универсальный характер. И хотя в силу своей специализации этот предмет чаще всего преподают учителя географии и истории, тем не менее свой вклад в преподавание этой дисциплины должны внести и учителя по остальным предметам.

Индивидуальные творческие работы под руководством преподавателя являются частично коллективными работами. В группе не должно быть больше 4 учащихся. В механизме оценивания этих работ учитывается тот факт, что обучение должно соотноситься, по крайней мере, с двумя предметами и затрагивать актуальную для Франции тему. Оцениваются три составляющие индивидуальной творческой работы под руководством преподавателя:

- приёмы работы каждого участника группы;
- развитие проблематики;
- осуществление проекта и его устная презентация.

Результаты работы могут быть представлены в разнообразных формах: научный опыт, литературное произведение, аудиовизуальный документ, выставка и др. Выбор темы должен коррелировать с проблематикой, предлагаемой Министерством народного образования Франции. Например, в 2004–2005 учебных годах это могли быть «Природные и технологические риски» для

направления «Наука о жизни Земли» или «Письменная пресса» – для направления «Экономика и социальные науки».

Полидисциплинарные проекты профессионального характера имеют целью приобретение знаний и навыков в процессе своей реализации. Осуществление этих проектов является результатом работы в команде. Необходимо подчеркнуть, что речь идёт о работе в команде преподавателей и в команде учащихся. В процессе работы над проектом оцениваются как знания учащихся по предмету, так и их самостоятельность и умение работать в команде.

В качестве примера можно привести следующие проекты: в профессиональном лицее, специализирующемся на ресторанном деле, это может быть организация скандинавского вечера, а в других лицеях проект может касаться технической, артистической, коммерческой и других тематик.

Какими же педагогическими компетенциями должен обладать преподаватель в свете этих новых стратегий обучения и воспитания во Франции?

Необходимо отметить, что термин «компетенции» используется в этом контексте в двух значениях. Прежде всего, он означает «совокупность знаний, умений, тактики и поведения, активизируемых в процессе осуществления деятельности с определёнными целями. С другой стороны, термин «компетенция» соотносится также с областью профессиональной ответственности» [6]. Важно отметить, что некоторые из компетенций, требуемых от преподавателей в их профессиональной практике, соответствуют тем компетенциям, которым они должны обучить своих учащихся.

Эти компетенции затрагивают, главным образом, три области деятельности:

- компетенции в области руководства учебной деятельностью учащихся;
- компетенции в области руководства проектами в условиях новых стратегий обучения и воспитания;
- компетенции в области проведения и совершенствования своей профессиональной практики.

Сфера компетенций в области руководства учебной деятельностью учащихся

Новые стратегии обучения и воспитания требуют пересмотра целей, знаний и ситуаций, которые соотносятся не только с одной дисциплиной или с одним действием. Они используются в различных ситуациях учения, касающихся как отдельных учеников, так и групп, как во время обучения в классе, так и вне класса, как в присутствии преподавателя или преподавателей, так и в его или их отсутствии, а также между учащимися или вообще в ситуациях вне школы. Занятия, проходящие в рамках новых стратегий, должны способствовать развитию у учащихся компетенций самостоятельного приобретения новых знаний. Они должны быть способны сами находить и отбирать информацию. Логически этим типом компетенций должны обладать и преподаватели.

В этом случае речь идёт не столько о том, что учитель должен передать знания, сколько о том, чтобы научить учащегося учиться, чтобы учащийся стал основным действующим лицом своего учения. Задачей же учителя является ввести его в учение. Исходя из этого, учитель должен проявлять интерес к тому, каким образом учится тот или иной ученик. Для этого необходимы внимательное наблюдение за его действиями во время работы в классе и их анализ, помощь в выражении его трудностей, внимательное выслушивание без потакания.

Необходимо также выяснить причины, по которым учащийся не овладевает необходимыми знаниями, чтобы быть в состоянии проанализировать трудности, с которыми он сталкивается, руководить учащимся, имеющим какую-либо проблему в учении, посоветовать ему пути для её решения, руководить его деятельностью, заставить его почувствовать, что он может добиться поставленной цели, вызвать у учащегося желание учиться. Эта область компетенций соотносится с ролью «руководства учёбой». Она касается всех механизмов помощи, используемых как в колледже, так и в лицее (индивидуальная помощь, учёба под наблю-

дением и другие виды помощи). Эта область компетенций включает в себя также метод проектов, когда привлекаются знания по многим дисциплинам. При этом намечаются контуры форм сопровождения учащегося в его школьной деятельности (личной или коллективной), что отличается от передачи знаний с помощью лекционных курсов.

Учитель, руководящий работой учащихся, не является тем не менее ни «кладёзем знаний», ни их единственным источником. Необходимой становится компетенция, способствующая поиску, извлечению, быстрому анализу и использованию источников информации и документации, способных облегчить доступ к ещё неосвоенным знаниям.

«Всё большее количество учащихся использует сложные документальные цифровые системы в учебных целях для извлечения необходимой информации. Безусловно, что успех этих поисков зависит от эргономического качества этих систем» [9], а также от компетенций преподавателя в сфере информационных технологий и технологий общения. Постоянные изменения в этой сфере служат стимулом к саморазвитию профессиональных педагогических компетенций по руководству учащимися в их документальных поисках.

Компетенции в области руководства проектами в условиях новых стратегий обучения и воспитания

Новые стратегии предписывают учителю и активное участие в проектах, которые дают учащемуся возможность освоить новые знания и умения, и придают учёбе дополнительный творческий смысл. При этом проекты и стратегии их осуществления разрабатываются и внедряются совместно с учащимися и коллегами, а затем учитель оценивает их с точки зрения достигнутых целей и контекста их реализации. В связи с этим он должен уметь сделать выбор, провести переговоры, достигнуть компромисса и принять решение. Учитель предусматривает и организовывает этапы осуществления проекта, возможность их идентификации и выделения различных этапов для учащихся. На каж-

дом этапе учитель может определить пройденный путь, успехи и неудачи и провести необходимое регулирование. Руководство проектом – это не просто применение или выполнение определённой программы, это – постановка целей и организация средств и ресурсов для их достижения.

Руководить проектом означает ясно представлять себе и применять приёмы и методы, позволяющие учащемуся приобретать знания и умения, следовательно, способствовать развитию активности учащихся, представляя в их распоряжение средства и инструменты и создавая обстановку, в которой они могли бы их использовать.

Конечная цель руководства проектом – это не только выдача какого-то готового продукта, приобретение учащимся навыков (когнитивных, методических, поведенческих) в течение всего процесса разработки и реализации проекта и активизирование этих навыков во время осуществления проекта. Неотъемлемой частью этой сферы профессиональных педагогических компетенций является способность составления показателей измерения результатов и соответствии этого механизма определению навыков, приобретённых учащимися. Эта ответственность обязательно разделяется с другими участниками процесса вне зависимости от того, предусматривается или нет сертификатное оценивание. Управление новыми механизмами обучения и воспитания предполагает обязательную работу в команде. Даже если вопрос об условиях, облегчающих эту работу в команде, остаётся открытым, необходимость сотрудничества, предполагающего наличие специальных компетенций, не подлежит сомнению. «Учитель работает не один в рамках школьного коллектива, он является членом одной или нескольких педагогических или воспитательных команд. Он готов к работе в команде и готов вести деятельность и руководить проектами в сотрудничестве с другими членами коллектива» [4]. Работа в команде предполагает способности: выслушать других, сравнить свой опыт с опытом коллег, взаимное обогащение опыта, интерес и восприятие чу-

жого опыта, обмен опытом со своими коллегами. Новые стратегии побуждают к работе не только в команде преподавателей, но также и в командах, состоящих из преподавателей и документалистов, педагогических советников по воспитанию, руководителей учебных заведений, социальных и медицинских работников, людьми других специальностей. При этом необходимо уметь создать идею проекта, разработать её, привлекая другие категории персонала, а также представить проект в команде перед учащимися.

Руководство проектами требует также умения работать не только индивидуально, но и в сотрудничестве с внешними по отношению к учебному заведению и системе образования партнёрами, что предполагает знание внешнего окружения учебного заведения.

Среди компетенций в области руководства проектами необходимо выделить компетенции, активизируемые для осуществления полидисциплинарных проектов. Успех новых стратегий, которые для достижения одной цели делают неизбежным взаимодействие нескольких дисциплин и требуют внимания к содержанию и подходам к обучению другим дисциплинам, основывается на сфере компетенций, имеющих две неразделимых одна от другой части.

Первая часть касается хорошего знания смысла, целесообразности и содержания обучения по своей дисциплине, а также постоянного интереса к развитию науки в своей области. При этом необходимо отметить, что это развитие осуществляется очень часто в рамках полидисциплинарности с постоянным перемещением границ между дисциплинами. Это перемещение чрезвычайно необходимо в европейском и международном партнёрстве с целью развития сотрудничества между преподавателями различных дисциплин и различных культур.

Развивать это сотрудничество будет тем легче, чем более будут известны история, гносеология и социальные цели изучаемых дисциплин и понятии процессы транспозиции и переработки научных знаний в знания для обучения, представленные в учебных программах. Именно на этой компетенции

основывается способность построения действительно полидисциплинарных подходов.

Вторая часть касается компетенции работы во взаимодействии с другими дисциплинами. Для этого необходимо приобрести настоящую «полидисциплинарную профессиональную культуру» (необходимо отличать этот термин от поливалентности, который предполагает умение учителя преподавать несколько предметов).

В связи с этим возникают следующие вопросы: какие составляющие профессиональной культуры необходимо приобрести в других дисциплинах, чтобы быть в состоянии эффективно сотрудничать в проектах, предполагающих сотрудничество по нескольким дисциплинам? Каков должен быть уровень знания программ по другим дисциплинам, их целей, методов, основных вопросов для того чтобы выработать способность сравнения дисциплинарных подходов, выявить общие точки, создать связи между содержанием различных дисциплин.

Все новые полидисциплинарные стратегии, в частности, обучение предмету на каком-либо иностранном языке, а также и механизмы помощи учащимся выявляют очевидную необходимость для учителя учитывать не только знания учащихся по другим дисциплинам, но также и их представления об этих дисциплинах. Учитель должен иметь представление о методах работы других преподавателей.

Эта компетенция, так же как и внимание, уделяемое другим дисциплинам, являются необходимыми условиями возникновения полидисциплинарных связей. В контексте развития полидисциплинарных связей лингвистического и межкультурного характера чрезвычайно важное значение приобретает знакомство с зарубежным опытом, который всё более и более требуется от преподавателей.

Компетенции в области проведения и совершенствования своей профессиональной практики

Эта область компетенций является определяющей в профессии учителя. Новые стратегии вне зависимости от их характеристик

(полидисциплинарный подход, индивидуальная или коллективная помощь, внеучебная деятельность, проекты с образовательными целями, преподавание на иностранном языке, руководство учебной деятельностью учащихся совместно с преподавателями разных учебных дисциплин) усиливают требования именно к этим компетенциям. В частности, это касается следующих аспектов:

Необходимость обдумывания своей собственной практики, её анализа, измерения уместности своего выбора (включая и содержание образования), своих стратегий в различных контекстах, возможно даже межкультурных и по отношению к различным учащимся. Преподаватель должен ясно осознавать, что его роли различны в различных видах деятельности, развиваемых в рамках этих стратегий с целью работы в синергии с другими коллегами. Очевидно, что роли преподавателя различны при проведении дискуссии, осуществлении индивидуальной помощи, на заседании европейской организации, на классном часе, в совместном с другим преподавателем уроке, в руководстве работой по поиску документации и др. Эта компетенция по точной идентификации своей позиции и своей роли предполагает, по крайней мере, «три условия:

– работу над собой и своими представлениями, которая позволяет посмотреть на свою деятельность со стороны и способствует профессиональному саморазвитию;

– согласие на обсуждение своей практической деятельности и её сопоставление с практической деятельностью других преподавателей;

– совершенствование теоретических знаний, относящихся к гуманитарным и социальным наукам (психологии, социологии, педагогике)» [6].

Следующий аспект, логически вытекающий из первого, касается компетенций коммуникации и представления своего выбора, приёмов, методов, целей, проектов и планов на будущее, а также трудностей, встреченных при их осуществлении и достигнутых результатов. Так как главным устремле-

нием новых стратегий является придание большей связи и смысла обучению и воспитанию, то необходима чёткость не только установок и инструкций, но также и приёмов, используемых при их осуществлении. Эта компетенция включает в себя умение диверсифицировать формы устной и письменной коммуникации в зависимости от того, кому она адресована: учащимся, коллегам, персоналу народного образования, родителям учащихся, внешним партнёрам. С этой точки зрения особое внимание уделяется формам письменной коммуникации, так как они являются определяющими для анализа профессиональной деятельности, а также основной базой общения среди профессионалов, они также являются выражением определённых обязательств по отношению к тем, кому они адресованы, а также ценным источником для дипломных работ преподавателей-стажёров.

Третий аспект этой области компетенций касается умения связать свою профессиональную деятельность с новыми стратегиями в рамках интересов учебного заведения. Вся деятельность преподавателя по обучению и воспитанию должна вписываться в план учебного заведения. Для этого он должен обладать знаниями об истории и современном состоянии системы образования, также как и об учебном заведении, в котором он работает и о различных партнёрах, с которыми сотрудничает учебное заведение. Для приобретения и использования этих компетенций необходимы условия разного порядка. К ним можно отнести постоянство и стабильность педагогического коллектива, определение ясных для всех чётких временных рамок для проектов, их интеграция в общие направления работы учебного заведения, признание деятельности преподавателя в рамках учебного заведения. Определение совокупности компетенций для какой бы то ни было профессии невозможно без рекомендаций о порядке их приобретения и развития в течение профессиональной карьеры. Компетенции никогда не приобретаются полностью и окончательно. Сле-

довательно, вопрос компетенций тесным образом связан с вопросом профессионального опыта, приобретаемого в течение времени, а также с вопросом первоначального образования, системой непрерывного образования и профессионального саморазвития личности.

Французский исследователь П. Гальвани (P. Galvani) определяет готовность преподавателя к саморазвитию, исходя из следующих моментов:

- критическое отношение к существующим программам;
- желание составить свою собственную программу подготовки;
- самостоятельные попытки экспериментирования, исходя из уже полученных теоретических знаний [3].

Элементы, составляющие профессиональную идентичность преподавателя, можно подразделить на четыре разряда:

- квалификация (диплом);
- компетенции;
- профессиональная культура (ценности, действия, символы);
- деонтология.

Три последние элемента не приобретаются как первый и не узакониваются соответствующим актом. Они вырабатываются с опытом и со временем и в очень малой степени во время начальной профессиональной подготовки. Преподаватель может быть преподавателем по своему статусу, но означает ли это, что он имеет все необходимые компетенции? Вероятнее всего, что нет, так как у всех представителей профессий, касающихся работы с людьми (в частности, медицинских и социальных работников), компетенции вырабатываются от действия к действию во взаимодействии с теми, над кем совершаются эти действия. «Развитие профессиональных компетенций преподавателя зависит по меньшей мере от пяти факторов, находящихся в зависимости один от другого. К ним относятся:

- большие социальные изменения, затрагивающие тем или иным образом профессиональную деятельность преподава-

теля (глобализация, приток иммигрантов и др.);

– быстрая эволюция знаний и умений, от их разработки до их передачи всё более разнообразными способами, в рамках школы или вне её, начиная с собственной первоначальной подготовки;

– глубокие изменения в составе учащихся в зависимости от социальной сферы, уровня, класса, зоны проживания и др;

– организационные изменения в учебном заведении (изменение планов, увеличение самостоятельности учебных заведений, усиление ответственности, развитие региональных структур, стремление к личному профессиональному росту» [6].

Все эти факторы находятся в постоянном развитии, следовательно, построение профессиональной идентичности является сложным и длительным процессом.

Развитие профессиональной идентичности является необходимой частью развития личности. При этом развитие профессиональной идентичности имеет свои противоречия. Оно может отличаться от того развития, которое личность получает в семье, отличаться от культурного и социального развития. В связи с этим встаёт вопрос управления связей между всей совокупностью идентифицирующих характеристик, так как планы профессионального развития личности могут войти в противоречие, например, с семейными планами.

Важную роль в идентифицирующем развитии играют идентифицирующие стратегии. Эти стратегии обеспечивают определённую стабильность и равновесие в развитии профессиональной идентичности. При этом можно выделить четыре типа идентифицирующего развития: преемственный тип, когда преподаватель удовлетворён своей профессиональной идентичностью и имеет намерение сохранить её в будущем; тип идентифицирующей трансформации, когда преподаватель неудовлетворён своей профессиональной идентичностью и стремится к построению новой профессиональной идентичности (чаще всего этот тип присущ

начинающим преподавателям); тип обдумывания новой профессиональной идентичности, характерный для людей, которые пришли в преподавание из других профессий; тип неудовлетворённости профессиональной идентичностью. Один из тестов, предлагаемых французским исследователем Ф.Мюллером [5] на основе рефлексивного подхода для самостоятельного определения навыков в рамках саморазвития профессиональных компетенций, приобретённых во время профессиональной подготовки, выглядит следующим образом (оценивание каждого параметра преподаватель-стажёр проводит самостоятельно по пятибалльной системе).

Моё участие в организации

и в успешном проведении практики

- Понять содержание и ход практики.
- Найти и представить полезную информацию в соответствии с моими компетенциями другим членам группы.
- Проявлять внимание и подлинный интерес к предоставляемой другими информацией.
- Сопоставлять свой личный опыт в группе с личным опытом других членов группы.
- Заботиться о разъяснении и решении внутренних конфликтов в группе.
- Устанавливать отношения взаимопомощи, доверия, умения выслушать и обменяться мнениями с наибольшим количеством членов группы.
- Участвовать в организации различных видов деятельности во время практики, стараясь осуществлять разные функции.
- Стараться установить контакты с преподавателями, методистами, экспертами.

Индивидуальные методы работы

- Разработать свои методы чтения справочной литературы.
- Уметь найти конкретные факты, объективные данные о каком-то вопросе или явлении.
- Постараться выделить в каждом досье, исследовании, сообщении главное и второстепенное.

– Уметь промолчать и дать возможность высказаться другому.

– Стремиться к тому, чтобы моё участие в заседаниях, собраниях и обменах мнениями способствовало их успеху.

Участие в групповой работе

– Стремиться к точному и объективному описанию проделанной работы.

– Заботиться о повышении качества межличностных отношений.

– Стараться встретиться и обменяться мнениями с как можно большим количеством участников.

– Стараться принимать участие во всех работах группы.

– Стремиться объединить различные точки зрения при функционировании группы.

Безусловно, что профессиональная подготовка не может обеспечить приобретение всех необходимых компетенций и соответствовать всем индивидуальным требованиям. Следовательно, необходимо принимать во внимание и другие источники, способствующие профессиональному саморазвитию личности. Например, для развития технических компетенций рекомендуется провести самому компьютерный тест, предлагаемый для учащихся; для развития компетенций по предлагаемой дисциплине подписаться на специализированный журнал; для расширения своих информационных компетенций необходимо научиться использовать письменную прессу, Интернет и другие мультимедийные средства, дающие богатый аутентичный материал для использования на уроках и др.

Анализ имеющихся результатов исследований о профессиональном саморазвитии преподавателей во Франции свидетельствует о том, что акцент делается на индивидуализацию профессиональной подготовки, метакогнитивную профессиональную подготовку, эмпирический опыт и самоорганизацию профессиональной подготовки [1, 2, 3, 7, 8].

Подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить, что в соответствии с новыми стратегиями обучения и воспитания во

Франции, приоритетными становятся такие компетенции как совершенствование теоретических знаний, относящихся к гуманитарным и социальным наукам; поиск новой информации; руководство учащимися в их документальных поисках; активное участие в проектах учащихся; составление показателей измерения достигнутых результатов; работа в команде; полидисциплинарная профессиональная культура. Эти же стратегии усиливают требования ко всему персоналу системы народного образования, а именно: документалистам, педагогическим советникам по воспитанию и директорам учебных заведений.

Профессиональное саморазвитие способствует возрастанию самостоятельности обучающихся, и задача состоит в том, чтобы предоставить им реальные конкретные средства для самостоятельного приобретения и совершенствования профессиональных педагогических компетенций в рамках новых стратегий обучения и воспитания.

Литература

1. Carre P. L'apprenance. – Paris: Dunod, 2005.
2. Dumazedier J. Developper l'autoformation. – Paris: Chronique sociale, 2002.
3. Galvani P. Quete de sens et formation. – Paris: L'Harmattan, 2000.
4. La mission du professeur exerçant en college, en lycee d'enseignement general et technologique ou en lycee professionnel. Bulletin Officiel du ministere de l'Nationale № 22 du 29 mai 1997.
5. Muller, F. Manuel de Survie a l' usage de l' enseignant (meme debutant). – Paris: L' etudiant, 2004/
6. Obin, J.-P. Enseigner, un metier pour demain. – Paris: La documentation Francaise, 2003.
7. Pineau G. Reconnaître les acquis. – Paris: Editions universitaires, 2004.
8. Poisson D. L'autoformation. – Paris: PUF, 1998.
9. Rouet J.-F. La conception des ressources multimedias pour l'apprentissage: apports des recherches en psychologie du langage // Revue francaise de pedagogie. – 2005. – № 152. – P. 79-87.
10. Tremblay N. Autoformation. Montreal: Presses Universitaires de Montreal, 2003.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ВКЛЮЧЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В ОБЩЕСТВЕННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ВИДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТАМИ

О.И.Донецкая

Хочется верить, что будущее нашей страны связано с демократической формой правления. В долгосрочной перспективе в России невозможен поворот к авторитаризму и государственному патернализму. Это понимает каждый, кто хочет видеть нашу страну свободной и богатой. Международный опыт доказывает, что рост уровня жизни тесно и позитивно коррелирует с развитием демократических институтов и гражданского общества. Успех экономического развития, повышение уровня жизни и образования повышают спрос на такую фундаментальную ценность как свобода. Постепенно общество «взростает» и добивается демократических перемен. Показателен пример Южной Кореи и Тайваня, где были достигнуты очень высокие темпы экономического роста в условиях авторитарных капиталистических режимов. Однако ни один из этих режимов не смог сохранить надолго недемократическую форму правления.

В свою очередь темпы экономического роста неразрывно связаны с гарантиями прав и свобод. Логика мирового экономического развития заключается в том, что только после того, как на рубеже XVIII–XIX веков сложились институты, гарантирующие права и свободы человека, в том числе и право собственности, только после того, как у власти, по выражению лауреата Нобелевской премии Д.Норта, оказались «связаны руки», стало возможно небывалое повышение темпов экономического развития [3, с.48–50].

Одним из условий жизнеспособности демократии является развитость институтов гражданского общества. Активное участие

индивидов в деятельности социальных микроструктур гражданского общества не только создает реальную основу демократического управления, но и базу для развертывания процесса политического самовоспитания, который способен привести к утверждению демократической культуры, побуждающей граждан к восприятию политики как естественной сферы личной заинтересованности и приложения собственных сил. На этой основе демократия из политической надстройки превращается в образ жизни, вплетающаяся в повседневную деятельность граждан. Гражданское общество является также основным гарантом против авторитарных поползновений власти полностью подчинить себе все сферы общественной жизни, оно ограничивает своеволие и вседозволенность власти. Именно готовность граждан коллективно действовать по своей инициативе, формировать общественное мнение делает управление ограниченным и подконтрольным, «связывает руки» власти. Еще одна важная функция гражданского общества заключается в том, что оно не дает закостенеть нормам демократии, вскрывает все новые и новые недостатки общественного устройства, обнажает противоречия.

Таким образом, жизнеспособность демократии обеспечивается массовым социальным творчеством. Именно это дает ей преимущество по сравнению с иными формами управления. Как отмечает А.Токвиль, сама по себе «демократия не обеспечивает людям наиболее квалифицированное управление, но она производит то, что часто не могут создать способнейшие правительства,

а именно – всепроникающую и неумную активность, сверхмощную силу и неотделимую от нее энергию, которая способна творить чудеса, какими бы неблагоприятными ни были бы обстоятельства».

Эта необходимость массового социального творчества предъявляет особые требования к образованности граждан, и следовательно, к системе образования. Взаимосвязь демократии и образования раскрыл в своей книге И. Фрумин [17, с.45-50]. Он проанализировал теории различных философов и теоретиков образования, доказывающие сущностный характер этой взаимосвязи, коренящейся в идеологии Просвещения, в призыве к освобождению человека через освобождение его мысли. С одной стороны, демократия нуждается в образовании, так как демократическое устройство возможно лишь при условии, что граждане образованы. Как говорил Б.Шоу, «демократия не может стать выше уровня того человеческого материала, из которого составлены ее избиратели». Образованность требуется для осознанного голосования, принятия квалифицированных решений, участия в их обсуждении. Речь идет не только о специальных знаниях, но и об умении критически рассуждать, артикулировать свои интересы, находить общий язык с другими людьми. Образование необходимо для демократии и потому, что оно является важнейшим институтом поддержки и укрепления моральных ценностей в обществе; концепция свободной от ценностей, рыночной демократии приводит к олигархии. Еще Д.Дьюи утверждал, что образование, воспитывающее социальную активность и инициативность, необходимо для обществ, которые заинтересованы в собственной эволюции и смягчении социальных различий.

В свою очередь образование демократично по своей природе. Знания как таковые носят эмансипирующий характер, так как они позволяют человеку выйти за рамки своего социального слоя или национальной группы, получить социальный опыт, навыки и способы критического отношения к

действительности. Кроме того, образование, как и демократия, неразрывно связано с дискуссией, с открытым обсуждением. Образовательные проблемы неминуемо порождают многообразие мнений, несогласие между разными группами, которые должны уметь прийти к консенсусу.

Интересно отметить, что многие исследователи в области педагогики, даже не занимающиеся непосредственно проблемами политического образования и воспитания, называют формирование демократической компетенции в качестве одной из главнейших задач образования в условиях информационного общества (наряду с компетенциями в области информационных технологий, информационного менеджмента, конструктивного взаимодействия и принятия решений, ориентированных на собственную систему ценностей) [18, с.5].

И действительно, именно вузы готовят интеллектуальную и политическую элиту общества. Для многих исследователей понятия «элита» и «интеллигенция» равнозначны [10, с.313]. А интеллигенту присущи: «понимание индивидуальной жизни как сгустка общественно-исторических отношений; жизнь ради всеобщего благоденствия; стремление к ликвидации несовершенства жизни; превращение своей жизни в активный или потенциальный подвиг» [9, с.46]. К основным «блокам», раскрывающим структуру интеллигентности наряду с такими как «самовоспитание», «самообразование», «творчество», относят также «высокую гражданскую мораль» [11, с.40]. Высокая гражданская мораль не означает, возможно, что ее носитель должен исповедовать непременно демократические взгляды. Однако невозможно говорить о некоем абстрактном гражданском воспитании, не связывая его с социально-экономическими и политическими реалиями, ведь совершенно очевидно, что цели, задачи, содержание, формы и методы политического (гражданского) образования (воспитания) в тоталитарных, авторитарных и демократических государствах кардинально отличаются друг от друга.

Из взаимосвязи демократии и образования вытекает двусторонний характер демократического образования: с одной стороны, в системе образования должно осуществляться планомерное формирование будущих граждан (образование для демократии), с другой – сама сфера образования должна превратиться в демократический социальный институт (демократизация образования). Подлинное демократическое образование вряд ли возможно, если оно связано только с введением новых курсов или проведением отдельных мероприятий. В этом сущность институционального подхода, который представляется наиболее адекватным целям и характеру демократического образования и воспитания.

Актуальность институционального подхода обосновывается и самими студентами. В своих эссе «Как вовлечь студентов в общественную жизнь» они проанализировали причины пассивности молодежи в этой сфере (контент-анализ студенческих эссе на данную тему проведен в 2005/2006 учебном году; проанализировано 80 эссе студентов 3-го курса экономического факультета Казанского государственного университета).

Практически все отметили, что готовность граждан, и в особенности молодых, к добровольной общественной деятельности очень низка. Далеко не всеми осознается взаимосвязь между развитыми институтами гражданского общества и жизнеспособной демократией. И действительно, как показали проведенные в КГУ опросы, большинство студентов (около 95%) не могут без подготовки ответить на такие вопросы как: что такое гражданское общество, почему демократия невозможна без развитых институтов гражданского общества, в чем проявляется активная гражданская позиция и т.д. Некоторые студенты считают, что добровольная общественная работа граждан является признаком социалистического общества и бессмысленно ожидать активности в этой сфере в условиях рыночной экономики.

Однако отраден тот факт, что большинство студентов утверждают следующее: для

построения демократического общества активное участие молодых граждан в общественной жизни имеет важнейшее значение, ведь именно на них лежит ответственность за будущее развитие страны. Как наиболее прогрессивная часть общества молодежь не может оставаться в стороне от решения общегражданских и политических вопросов. Многие говорят о том, что ее общественная активность не должна сводиться к участию в выборах и культурно-спортивных мероприятиях вуза. Участие в жизни общества может считаться полноценным, если признается роль молодежи в политических партиях, профсоюзах, общественных объединениях. Активное участие в жизни общества предполагает не только сформированность у молодых людей определенных компетенций и личностных качеств (за это «ответственна» система образования; то есть первый компонент демократического образования – «образование для демократии»), но и наличие соответствующих прав, возможностей и средств для их реализации (речь идет о втором компоненте – демократизация системы образования и жизни в стране в целом, ведь демократическая система образования является неотъемлемым элементом демократического общественного устройства). Таким образом, по мнению студентов, для привлечения молодежи к решению экономических, политических и социальных проблем, к ее активному участию в процессе принятия решений государством должны быть созданы определенные условия. На создание этих условий и должна быть в первую очередь направлена молодежная политика.

Со студентами трудно не согласиться. В данном случае речь идет не об инфантильном настрое: «создайте для нас условия, тогда посмотрим», а об аксиоме, что «не может быть свободы, если государство ее не разрешило». Молодые граждане не хотят участвовать в общественной жизни, если перед ними ставятся ограничения идеологического характера, когда им указывается, как они должны думать и действовать. «Пусть расцветают сто цветов», – вспоми-

нает один студент слова Ден Сяо Пина, сказанные им на заре реформ Китая в 1979 году, чтобы доказать, что «свобода выражать свое мнение – важнейшее условие для прогрессивного развития общества». Некоторые высказывания настораживают: «Студенты должны знать, что за участие в общественной жизни они не будут наказаны или исключены из вуза». Понятно, что при этом не имеется в виду участие в культурно-спортивных мероприятиях. Многие студенты уверены, что их критический настрой по отношению к тем или иным событиям на факультете или в университете не поощряется, что «руководству легче думать, что они еще дети»; несколько студентов посетовали на то, что «их мнением никто не интересуется», что «студенты не воспринимаются преподавателями как коллеги, имеющие право на принятие решений». «Многие пытаются управлять молодежью, что воспринимается в штыки. Молодежь – не машина, ею не надо управлять. Ей надо помочь двигаться в правильном направлении».

Важность создания условий для вовлечения молодежи в общественную жизнь обосновывается в студенческих эссе также тем, что сейчас в стране срабатывают далеко не цивилизованные механизмы, позволяющие простым людям достучаться до власти. «Мы все равно ничего не можем изменить, так зачем же копыя ломать?»

При этом справедливо указывается, что никакие гражданские структуры не заработают сами по себе. «Я думаю, что молодежь и другие возрастные категории населения будут оставаться равнодушными к общественной жизни, пока общество не осознает, что без принципов, без национальной идеи, без активной гражданской позиции мы будем просто-напросто самоуничтожаться. И тогда угроза, что «Сибирью будет произрастать Китай» станет реальностью». Нужно, чтобы в обществе сложился климат гражданской ответственности, побуждающий граждан к ответственности и солидарности. В этом состоит духовно-нравственное измерение гражданского общества, без

которого институты гражданского общества могут переродиться в бюрократические образования, обслуживающие сугубо частные интересы. «Как в прежние времена, стране нужны идеи, способные зажечь молодежь, нужны энтузиасты, которым бы молодежь поверила, нужны реальные дела и заботы, а не эпизодические акции, видимость «кипучей деятельности». Нужно «сиять заставить» лозунг наших дедов и отцов: «Если я гореть не буду, если ты гореть не будешь, если он гореть не будет, кто ж тогда рассеет мглу?» В создании такого климата, по мнению студентов, должно быть заинтересовано само государство. «Оно должно привлекать для этого огромные средства, лучших специалистов». Нужна реализация конкретных мер, таких как:

- повышение роли молодежного самоуправления и самоорганизации (например, создание «Студенческого братства», цель которого – защита прав студентов и организация их жизни; выборы и перевыборы старост, а не их назначение деканатом);
- государственное обеспечение правовой и социальной защиты молодежи, государственные программы, направленные на устранение причин безработицы среди молодежи, создание местных центров занятости для оказания специализированной помощи молодым безработным;
- поддержка со стороны власти активной молодежи, молодежных общественных объединений, мероприятий, организуемых молодежными общественными объединениями;
- привлечение представителей молодежных общественных объединений к участию в работе властных структур, занимающихся проблемами молодежной политики;
- организация круглых столов, собраний, семинаров, слушаний и прочих мероприятий с участием представителей молодежи и властных структур, на которых молодые люди могли бы высказать свои идеи и предложения (для повышения возможности молодежи оказывать влияние на обстоятельства, касающиеся их жизни);
- более активная деятельность общественных объединений по привлечению мо-

лодежи в деятельность своих уставных органов;

- более активная деятельность молодежных отделений политических партий по привлечению молодых кадров;

- реализация проектов, направленных на повышение гражданской активности молодежи;

- регулярная информация в СМИ о различных общественных молодежных объединениях;

- проведение ежегодных конкурсов молодежных проектов по проблемам развития физкультуры и спорта, туризма, охраны окружающей среды и других общественно значимым проблемам, лучшие из которых получают финансовую поддержку;

- развитие системы обучения молодежи формам участия в жизни общества (например, создание молодежных и студенческих лагерей, где наряду с оздоровительной и развлекательной программами будут проводиться тренинги, игры, семинары по повышению социальной активности молодежи);

- поддержка молодежных инициатив по созданию собственного дела (предприятия) посредством предоставления финансовой и иной поддержки (предоставление помещений, оборудования, организация обучения и профессиональная консультативная помощь);

- развитие инфраструктуры культуры и спорта;

- расширение участия молодых людей в международных программах, программах обмена студентами и школьниками, организация международных молодежных встреч по вопросам молодежной политики;

- при реализации молодежной политики необходимо избегать заорганизованности, бюрократизма, формализма, фанатизма.

Многие указали также на необходимость материального стимулирования и поощрения за участие в общественной работе («Студенты достойны не только грамот, но и ценных подарков и премий. Вот оно – такое простое содействие общественной жизни, которое, однако, так часто игнорируется».) При этом часть студентов полагают, что об-

щественная работа – это определенный вид занятости, за который естественно ожидать материального вознаграждения. Однако другие указывают на вынужденность этой меры в условиях низкого уровня жизни многих студентов: у них нет возможности заниматься общественной деятельностью, так как им надо зарабатывать на жизнь.

Среди факторов, препятствующих активному участию молодежи в общественной жизни, чаще всего называются следующие:

- отсутствие свободного времени («Студенты слишком заняты, многие учатся на двух факультетах». 87%);

- отсутствие у молодежи мотивации («Общественная работа отнимает много времени, а ничего не дает взамен». 70%);

- снижение качества жизни, ухудшение здоровья молодых людей, недостаток финансовых средств («У нашей молодежи удручающее материальное положение; если прогрессивно мыслящему и талантливому студенту не на что купить еду и нечем заплатить за проезд, как можно призывать его к участию в общественной жизни?». 67%);

- ухудшение условий для получения полноценного образования («Главным условием участия молодежи в общественной жизни является качественное и доступное образование. Невежда со своими темными инстинктами дальше скинхеда продвинуться вряд ли сможет. Образованный человек является самодостаточным и никогда не попадет на удочку демагогам, которые «вешают лапшу», преследуя свои корыстные цели». 45%);

- изменение ценностных ориентаций («Можно ли обвинять молодежь в отсутствии гражданской позиции, если недавно на экономическом форуме в Лондоне с участием российской политической и бизнес-элиты состоялась дискуссия на тему «Роскошь – новая русская идея?» и выступавший на ней с докладом глава компании «Русский стандарт» вполне серьезно сказал, что эта «национальная идея» не нова, просто ее незаслуженно забыли за годы социализма. Молодежь очень быстро реагирует

на подобные высказывания и героями нашего времени считает не альтруистов, тружеников-бессребренников, а тех, кто живет роскошно, вольно, праздно». «Культ благородных бандитов, которых никто не понимает, а они в глубине души добрые и пушистые, они умеют дружить, ненавидят царящую вокруг несправедливость, из-за чего, собственно, и пошли дружными рядами в бандиты». «Забываются сформированные веками нравственные понятия, происходит смещение акцентов с традиционных моральных ценностей на мнимые, ложные». 40%);

- недоверие молодых людей к различным структурам, например, к профсоюзам («Все меньше студентов доверяют студенческим профсоюзам. Есть много людей, которые в надежде получить путевку выставляли длинные очереди и получали короткий отказ. Зато стоит заглянуть на сайт некоторых вузов: все пестрит фразами типа «профсоюзная организация постоянно заботится о социальной и экономической защищенности преподавателей и студентов, об улучшении жилищно-бытовых условий их жизни, о культурном досуге и отдыхе». «Отношение студентов к честности избирательного процесса явно скептическое. Подавляющее большинство считают, что от их голоса все равно ничего не изменится. И такое мнение не беспочвенно». 30%);

- потребительское отношение молодых людей к жизни, парниковые условия («Студента полностью обеспечивают родители, он ни в чем не нуждается и ни к чему не стремится». «Думаю, наш факультет самый пассивный. И дело не в том, что здесь учатся люди, которые не в силах понять или почувствовать какую-то проблему, а дело в том, что им это не надо. Когда за тебя всю жизнь кто-то решал, сложно стать самостоятельной и активной личностью в два счета». 20%);

- характер общественной работы в вузе, которая, как правило, не направлена на решение действительно значимых проблем («Я повзрослела, и волновать меня стали более социально значимые вопросы, такие как эко-

логия, трудоустройство, здравоохранение, социальная незащищенность; решение этих проблем требует не только эмоциональных, физических, но и больших материальных затрат. Я не хочу тратить свое время на общественную деятельность в университете в той форме, в которой она существует сейчас». 5%).

Самыми популярными формами общественной работы были названы следующие:

- участие в культурно-развлекательных мероприятиях («Студенческая весна», КВН, «капустники», клубы альтернативного кино, концерты, фестивали. 95%);

- участие в спортивных мероприятиях (легкоатлетическая эстафета, турниры по мини-футболу, велопробеги, соревнования по волейболу и другим видам спорта, марафонские забеги. 65%);

- участие в работе кружков, клубов, в мероприятиях образовательного характера (олимпиады, философский кружок, викторины в рамках Дней английского языка, внутривузовские и межвузовские конференции, программы обучения за рубежом. 40%);

- участие в работе объединений по профессиональному принципу для обсуждения вопросов, связанных с будущей профессией (приводилась в пример Ассоциация молодых архитекторов, существующая в КГАСА. 10%);

- участие в работе клубов по интересам (клубы филателистов, нумизматов, толкиенистов, путешественников, стритрейсеров. 10%);

- участие в издании студенческих газет и работе студенческих пресс-центров (10%);

- участие в деятельности профкомов и студсоветов (10%);

- участие в работе добровольческих (волонтерских) организаций (8%).

Согласно полученным данным участие в общественной жизни означает прежде всего развлекательные мероприятия, спорт, дополнительное образование. Единицы участвуют в органах студенческого самоуправления, являются членами общественных объединений, партий, посещают дискуссионные клубы, занимающиеся обсуждением

общественно-политических проблем, разовые доклады по этой же тематике. По одному – два раза упоминаются пацифистское движение, движение за женское равноправие, религиозные организации, экологические партии и объединения. Как видим, спектр форм участия в общественной жизни представлен студентами довольно широко. Однако контент-анализ показал, что для 70% студентов общественная жизнь означает, главным образом, участие в культурно-спортивных и учебных мероприятиях.

Хочется подчеркнуть то обстоятельство, что значительной критике со стороны студентов подвергся институциональный контекст: они считают, что не создана система факторов и условий, способствующих формированию демократической компетенции. Из их высказываний следует, что, по их мнению, она формируется должным образом не в ходе отдельных мероприятий и проектов, пусть даже очень интересных, актуальных и методически выверенных, а в результате «естественного» опыта, полученного в реальной практической деятельности. Этот акцент – пусть даже отнюдь не новый – нам очень важен, так как при кафедре педагогики Казанского государственного университета в 2002 году создана Школа демократической культуры, главное направление деятельности которой – реализация проектов по повышению уровня политико-правовой культуры студентов, становлению у них активной жизненной и гражданской позиции, развитию таких личностных качеств как активность, ответственность, критичность, толерантность, информированность. Школа строит свою деятельность на компетентностной основе. Это значит, что акцент ставится не на информированность, а в первую очередь на умение решать проблемы. Интеграция понятий, способов деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции осуществляется в процессе создания обучающимися собственного опыта, который в свою очередь становится предметом рефлексии и оценки. Наиболее крупные проекты Школы – межфакультетская

деловая игра «Суд над демократией», парламентские дебаты «Партии, религиозные и общественные организации в демократическом обществе», международный образовательный проект – «Что ты можешь сделать для демократии? Молодежь и гражданское общество в России» и другие [4, с.139-157; 5, с.52-60; 6, с.68-89]. Подчеркивая важность этих проектов и проявляя к участию в них огромный интерес, студенты все-таки из множества факторов и условий на первое место выдвигают не прямое образовательное воздействие, а косвенное влияние «скрытой реальности». Важно трансформировать факторы и условия этой реальности так, чтобы они способствовали повышению политико-правовой культуры, формированию демократической компетенции и становлению активной гражданской позиции.

Литература

1. Башев В.В., Фрумин И.Д. Проблемно-рефлексивный подход в обществознании: Учебно-методическое пособие. – М., 2002.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8-14.
3. Гайдар Е. Из потребительского бума может вырасти гражданское общество // Профиль. – 2006. – № 15. – С.48-50.
4. Донецкая О.И. Воспитание политико-правовой культуры и активной гражданской позиции на диагностической основе // Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов. – Казань, 2003. – С.139-157.
5. Донецкая О.И. Воспитание политической культуры и активной гражданской позиции: компетентностный подход // Мониторинг качества воспитания в контексте педагогического образования. – Казань, 2004. – С.52-60.
6. Донецкая О.И. Развитие гражданских компетенций на основе поисковых моделей обучения // Воспитание студента как конкурентоспособного лидера. – Казань, 2005. – С.78-89.
7. Капустина З.Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. – 2003. – № 9. – С.45-49.
8. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – М.; Рига, 1998.
9. Лосев А.Ф. Страсть к диалектике. – М., 1990.

10. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М., 1994.
11. Образование для гражданского участия // Сб. метод. материалов / Под ред. И.Д.Фрумина. – Красноярск, 1998.
12. Панарин А.С. Политология: Учебник. – М., 2000.
13. Резаков Р.Г. Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире. – Педагогика. – № 2. – С.34–41.
14. Савотина Н.А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования // Педагогика. – 2002. – № 4. – С.39–44.
15. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем. – М., 1999.
16. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. – М., 2000.
17. Фрумин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. – Красноярск, 1998.
18. Mandl, H.: Lernen im Internet. Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. – Opladen, 2000.

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Е.В.Асафова

На сегодняшний день является общепризнанным, что решение проблемы повышения экологической культуры лежит в плоскости образования. Существует точка зрения, в соответствии с которой образование рассматривается как неизбежная предпосылка, способствующая постоянному развитию способности людей объясняться по вопросам улучшения состояния окружающей среды (Beuersdorf, Michelsen, Siebert, 1998), следовательно, повышению экологической культуры. В то же время экологическая культура обеспечивает повышение качества профессионального образования, так как является элементом общечеловеческой культуры.

Феномен «культурность» многие специалисты в области социальных наук трактуют с позиций отношения человека к природе, другим людям и самому себе. «Культуру» человека можно характеризовать как выражение зрелости и развитости всей системы социально значимых личностных качеств, продуктивно реализуемой в индивидуальной деятельности. Повышение культуры личности в экологическом смысле происходит в результате взаимодействия личности с природной и социальной средой и состоит в приобретении знаний, практических навыков и эмоциональных переживаний. Известный педагог XX века, академик Российской академии образования

Б.Т.Лихачев рассматривает экологическую культуру личности в качестве системообразующего фактора, способствующего формированию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности.

Множественность существующих в литературе определений «экологической культуры» основывается на многогранности этого понятия. В то же время в них есть общее. Экологическая культура формируется в интеграции трех направлений: экологического сознания, нравственно-эстетического и деятельностно-практического отношения. Триада этой категории отражена в следующем определении. *Экологическая культура* – это экологическая образованность, сознательное отношение к природе и практическое участие в улучшении природопользования. По нашему мнению, *экологическая культура* – это обобщенная характеристика личностных качеств, которая отражает процесс и результат формирования экологического сознания личности и предполагает неразрывное единство между совокупностью знаний, представлений о природе, эмоционально-чувственного и ценностного отношения к ней и соответствующих умений, навыков, потребностей взаимодействия с ней, основанных на гармонизации взаимосвязей в системе «природа-человек» (рис. 1).

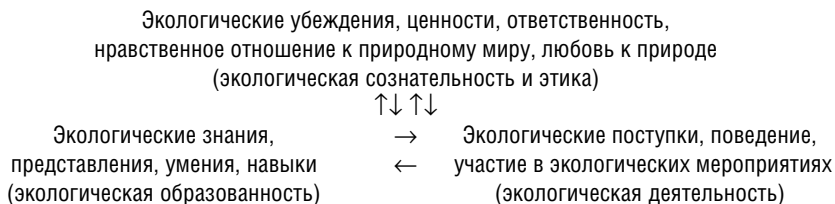


Рис. 1. Структура экологической культуры личности

Особое значение, на наш взгляд, имеет процесс формирования экологической культуры в период обучения в высшей школе. Для какой бы деятельности ни готовился специалист, он должен обладать экологической этикой и экологической культурой. Высокая экологическая культура должна стать в ближайшем будущем важным квалификационным критерием любого дипломированного специалиста. Развитие экологической культуры личности приобретает статус государственного стандарта образования.

Формирование экологической культуры в процессе обучения – это оптимальная форма экологического воспитания. В вузах нужно создавать эффективную систему экологического образования и воспитания, ориентированную на взаимосвязь профессиональной подготовки студентов с конкретными задачами экологизации научно-технического прогресса. Поэтому экологизация образования, предполагающая решение задач экологического воспитания, рассматривается как важная современная тенденция в образовательных системах. Она предусматривает реализацию принципов преемственности, интегративности, междисциплинарности и проблемности.

Основная функция воспитания состоит не столько в передаче молодежи культурных ценностей, накопленных предыдущими поколениями, сколько в участии в формировании индивидуального культурного опыта, столь необходимого в настоящее время для успешной жизненной самореализации любого квалифицированного специалиста. Развитие у учащейся молодежи, студентов устойчивой ориентации на экологические ценности имеет в XXI веке исключительную значимость для успешной жизнедеятельно-

сти человека, а также для сохранения национальной культуры. По мнению Б.С.Гершунского (2003), полноценная жизненная самореализация личности возможна, если человек имеет жизненную цель, осознает свои способности и интересы, обладает знаниями, умениями, навыками и творческими способностями, позволяющими полно реализовать себя в деятельности и общественных отношениях, способен к целенаправленным волевым усилиям, ощущает себя частью человеческого сообщества и частью природы.

Осознание себя частью природного мира характерно для людей с высоким экологическим сознанием, которое изменяет поведение личности по отношению к природе. Экологическое сознание представляет собой качественно новую ступень логической переработки знаний, когда происходит их превращение в убеждения, которые, в свою очередь, обуславливают ценностные ориентации и установки людей, их сознательное, ответственное отношение к природе (Ожегов, Никоноров, 1990). Высокое экологическое сознание в свою очередь стимулирует познавательную активность личности, побуждает к овладению новыми экологическими знаниями и их использованию.

Целью экологического образования и воспитания является формирование личности, имеющей высокий уровень экологической культуры, значит, обладающей новым экологическим сознанием, экологическим мировоззрением, которое позволяет взаимодействовать с миром природы на основе понимания его законов, сотрудничать с природой, а не управлять ею. Иначе целью экологического воспитания должна быть сформированная эколого-мировоззренческая

позиция выпускника образовательного учреждения, в том числе вуза.

На смену прежней воспитательной парадигмы, согласно которой человек – преобразователь природы, должна прийти новая, помогающая формировать новое экологическое сознание, в соответствии с которым человек ощущает себя частью природы и строит взаимоотношения с ней на основе сотрудничества.

Современное воспитание, в том числе экологическое, трудно представить без *гуманистического* подхода, ориентированного на уважение человеческого достоинства, на создание условий, необходимых для развития человека. Однако данный подход в воспитании направлен не только на формирование гуманных взаимоотношений воспитанников, уважительное отношение их друг к другу. Гуманизм предполагает и гуманное отношение к природе, которое наиболее продуктивно может реализоваться через экологическое образование. Один из основателей педагогической науки в России, великий педагог XIX века, К.Д.Ушинский считал: «...природа – один из могущественных агентов воспитания человека». Именно гуманизм «есть действительное разрешение противоречия между человеком и природой...» (К.Маркс, Ф.Энгельс, соч., т.42). Под гуманизмом К.Маркс понимает не просто гуманность, а также цивилизованность, культуру общества и отдельно взятого человека.

Воспитывать убеждения – ключевая педагогическая задача в любую эпоху. Именно убеждения обуславливают ценностные ориентации и установки людей, их сознательное, ответственное отношение к природе. Учебно-воспитывающая деятельность предполагает в качестве главного результата возникновение убеждений, определяющих поведение личности. Мотивационная, этическая, социальная и поведенческая составляющие, по мнению Е.В.Бондаревской, С.В.Кульневича (2004, с.30), наряду с когнитивной и операционально-технологической раскрывают понятие компетентности специалиста. Оценивание качества образования,

с точки зрения компетентностного подхода, означает наличие набора компетенций как совокупности знаний, умений, навыков, способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним (Хуторской, 2003). Качественная и продуктивная профессиональная деятельность неразрывно связана со способностью нести ответственность. Понимание меры ответственности личности за совместно или индивидуально принятые решения является особенно значимым в процессе воспитания и саморазвития конкурентоспособности студента, развития лидерских качеств в сфере профессиональной деятельности.

В настоящее время прослеживается тенденция понимания педагогами, а также самими учащимися и студентами особого значения экологического воспитания для приобретения опыта эмоционально-ценностных отношений в системе «человек-общество-природа» в контексте проблем социального и профессионального самоопределения личности. Ранее нами было установлено, что 82-85% студентов с высокой и/или выше среднего конкурентоспособностью имеют высокий уровень экологической направленности и культуры, проявляющийся в соответствующих целях и мотивах поведения, экологических потребностях и интересах, идеалах, убеждениях, установках (Асафова, 2005). В соответствии с идеальной моделью конкурентоспособной личности (Андреев, 2004, с.27) для нее свойственны среди других качеств четкость целей и ценностных ориентаций. На основании полученных нами данных можно утверждать о присущей конкурентоспособной личности высокой экологической направленности, в основе которой устойчивые экологические ценностные ориентации.

Вузам принадлежит особое значение в сфере изменения сознания и ценностных ориентаций студентов, так как в институтах, университетах получают образование будущие специалисты, в том числе преподаватели. Высокая экологическая культура дол-

жна в недалеком будущем стать важным квалификационным критерием преподавателя вуза и учителя средней школы. В вузах Германии уже сегодня при получении должности преподавателя во всех предметных областях предлагается вводить и оценивать такие показатели как компетентность и готовность к экологизации процесса обучения (Beyersdorf, Michelsen, Siebert, 1998).

Для повышения качества вузовской подготовки специалистов, тем более получающих квалификацию преподавателя, необходима ориентация на междисциплинарную кооперацию знаний. При подготовке будущих учителей важна реализация комплексного подхода в обучении, единство специальной, психолого-педагогической подготовки и научно-исследовательской работы. Этому может способствовать обогащение психолого-педагогического блока подготовки специалистов специальными элективными дисциплинами, где, в частности, будут рассматриваться педагогические стратегии экологического образования в мире. В связи с этим на кафедре педагогики КГУ нами был разработан и апробирован в течение четырех лет спецкурс «Педагогические основы экологического образования и воспитания». Он предназначен для студентов, получающих квалификацию преподавателя, и призван использовать концептуальные положения экологической педагогики для повышения качества экологической подготовки выпускников и их экологической культуры.

Дополнительная экологическая подготовка предполагает овладение студентами умением использовать экологический потенциал естественнонаучных и гуманитарных дисциплин и обеспечивает формирование у будущего преподавателя личного положительного отношения к окружающей среде, устойчивость его социальной и профессиональной позиции.

Кроме того, одним из предложенных нами подходов для повышения эффективности экологического воспитания студентов было осуществление экологизации ряда общеобразовательных предметов, например,

курса «Педагогика» за счет проведения специальных тематических занятий (Асафова, 2003). В 2005/2006 учебном году при проведении лекционной и семинарской форм учебных занятий у социологов (4 курс) и на филологическом факультете (отделение РЯЛМО) (4 курс) по «Педагогике» нами был проведен констатирующий эксперимент для выявления экологической направленности и культуры студентов. Показано, что студенты гуманитарных факультетов (на примере ЖС и филфака) не имеют принципиальных различий по уровню экологической культуры (рис. 2). Около 60-70% респондентов имеют средние показатели экологической направленности. Только для каждого третьего студента (28-35% от общего количества опрошенных) характерным является высокий уровень экологической культуры (рис. 2). Эти результаты сравнивали с уровнем развития экологической культуры у студентов экологического факультета, получающих специальность «Экология» и «Природопользование». Как видно из рис. 2, для большинства студентов этого факультета характерна высокая экологическая культура (до 90%).

В условиях формирующего эксперимента на филологическом факультете на семинарских занятиях была рассмотрена тема «Педагогические основы и тенденции развития экологического образования и воспитания». Основным методом, используемым на занятии, – групповая дискуссия, сочетающийся с заранее подготовленными сообщениями, докладами по предложенным для обсуждения вопросам: «Цель, задачи, принципы экологического образования и воспитания», «Использование разнообразных форм и методов экологического образования и воспитания с учетом возрастных особенностей учащихся», «Экокультурные, или экологические значимые ценности, их значение для экологического поведения человека». На экологическом факультете для решения задач экологического образования в курсе «Педагогика» в цикле занятий (лекции, семинары, круглый стол) была организована и проведена групповая дискуссия с

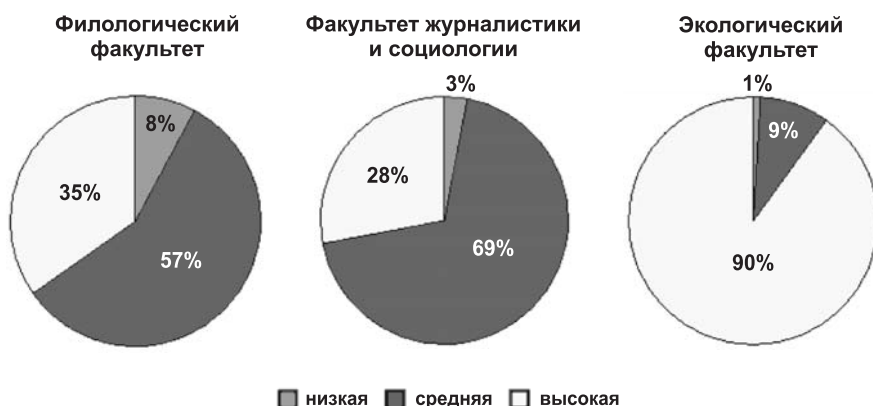


Рис. 2. Экологическая культура студентов КГУ (констатирующий эксперимент)

элементами деловой игры «Молодежные экологические движения в демократическом обществе».

При повторном тестировании студентов после завершения цикла занятий было обнаружено, что повысилось осознание значимости экологических убеждений и ценностей и в целом экологической культуры, особенно у студентов филологического факультета (рис. 3).

При анализе показателей и компонентов экологической культуры выяснено, что данное приращение произошло за счет повышения уровня экологической сознательности, включающей в себя экологические цен-

ности, убеждения, любовь к природе и ответственность за нее. Эмоционально-чувственное восприятие природы и отношение к ней, экологически значимые ценностные установки, а также понимание взаимосвязей в системе «природа-человек», базирующееся на соответствующих знаниях и представлениях о природе, составляют внутреннюю экологическую культуру.

Экологические ценности могут иметь высокую познавательную, эстетическую, нравственную и практическую значимость. Экологически ценностное отношение к природе состоит не только в понимании эстетического и духовного значения природы,

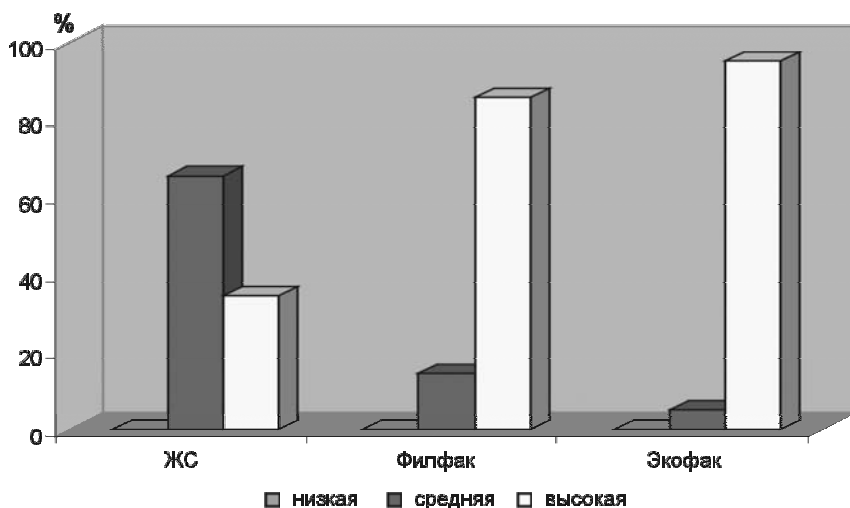


Рис. 3. Экологическая сознательность и этика студентов КГУ

единства мира человека и природы, определяющих их взаимозависимость (единый дом, здоровье, отдых, ресурсы), но и в стремлении осуществлять природосообразное поведение, проявлять бережное отношение к природе, заботиться о ней. Экологически ценностное отношение к природе наряду с опытом экологической деятельности предложено рассматривать в качестве критериев динамики и результативности экологического воспитания (Теплов, 2003).

Необходимость целенаправленного формирования системы экологических ценностей, представляющих часть ценностей общечеловеческих, в основании которых ценности добра и созидания, значима в связи с перспективой повышения конкурентоспособности личности.

Итак, на современном этапе обновления вузовского образования развитие экологической культуры будущих специалистов должно рассматриваться в качестве составной части, необходимой для их дальнейшей успешной жизненной самореализации, повышения востребованности в обществе, для осуществления нового образа жизни, который находился бы в гармонии с природой.

Литература

1. Андреев В.И. Конкурентология. Уч. курс для творческого саморазвития конкурентоспособно-

сти. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.

2. Асафова Е.В. Диагностика экологически значимых ценностей студентов // Мониторинг качества воспитания в контексте педагогического образования / Под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2004. – С. 83-90.

3. Асафова Е.В. Развитие конкурентоспособности личности в условиях экологического менеджмента // Воспитание студента как конкурентоспособного лидера / Под ред. В.И. Андреева. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – С.143-149.

4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. – № 10. – С.23-31.

5. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.3-8.

6. Ожегов Ю.П., Никонорова Е.В. Экологический импульс: Проблемы формирования экологической культуры молодежи. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 271 с.

7. Теплов Д.Л. Экологическое воспитание старшеклассников в системе дополнительного образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.46-51.

8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С.58-64.

9. Beyersdorf M., Michelsen G., Siebert H. Umweltbildung: theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen. – Neuwied; Kriftel: Lucherhand, 1998. – 384 s.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ США

Л.Н. Муртазина

Ежедневно каждый из нас сталкивается с большим потоком информации, с новыми фактами и мнениями. В учебниках, газетах, журналах, а также в Интернете авторы представляют свои идеи, мнения в надежде получить одобрение. Мы сталкиваемся с огромным количеством трудностей, и становится очевидна необходимость критического осмысления проис-

ходящих событий, гибкого и осознанного приспособления к меняющимся условиям, что поможет справиться со всеми требованиями и проблемами этого века. Это подразумевает, что нынешнее поколение должно уметь мыслить критически, а также умело решать проблемы, четко формулировать свою позицию, при этом толерантно относиться к позиции других, быть коммуни-

кабельным и уметь вести переговоры, делать обоснованный выбор и принимать правильное решение.

В условиях модернизации образования становится приоритетным развитие критического мышления у современных студентов, так как оно является фундаментом, основой для адаптации к ежедневным личным, социальным и профессиональным требованиям XXI века. Нужно сразу отметить, что развитию критического мышления студентов уделяется особое внимание при изучении всех учебных предметов в США независимо от специализации. В США уже давно не только выделены, но и приняты стандарты так называемого «мышления высшего уровня», которые основываются именно на навыках и умениях критически мыслить. Главной целью образования является воспитание мужчин и женщин, которые будут способны не просто повторить то, что сделало прежнее поколение, но и будут способны создать что-то новое. Другой целью образования является формирования мышления, которое могло бы быть критическим, могло проверять информацию и не принимать все то, что предлагают. Таким образом, мы видим, что процесс обучения в США направлен на то, чтобы подготовить студентов эффективно действовать как на работе, так и в обществе, а также предоставить им широкий спектр механизмов, такие как критическое мышление, креативное решение проблем, устранение конфликтов, глобальное мышление, системные и парадоксальные мыслительные процессы.

Большинство преподавателей США занимают этой проблемой, считая, что важным является именно критическое мышление, и разрабатывают наиболее эффективные способы развития критического мышления студентов в процессе обучения, стараются на занятиях включать элементы рассуждения и уменьшать механическое запоминания в процессе обучения. В большинстве современных университетских программах образования предусмотрено посещение студентами курсов по критическому мышлению до

окончания обучения и прохождения тестирования уровня развития этих навыков.

Как мы можем заметить, критическое мышление является главным стержнем, основой американского образования. Преподаватели согласны, что способность критически мыслить желательна, даже необходима и всячески развивают и поддерживают способность к критическому мышлению. Будущее, характеризуется большими и продолжительными изменениями, что приведет к глобальным переменам в системах, требованиях и установках. Поэтому отличительной характеристикой тех, кто будет не только выживать, но и преуспевать в будущем, будет наличие способности и возможности критически мыслить.

Но все же остается неясным, что такое критическое мышление. Несмотря на широкое увеличение в последнее время интереса к критическому мышлению в образовании, нет единого определения данного вида мышления. Многие зарубежные, а также российские ученые дают свое определение этого понятия.

Д.Дьюи [1] описывал критическое мышление как сложную, связанную с поступками человека, основанную на содержании, сеть деятельности, вовлекающей всего человека. У Дьюи «критическое мышление» значит «рефлексивное мышление».

Р.Эннис и С.Норрис [3] сделали огромный вклад в области критического мышления, определив критическое мышление как «рассудительное и рефлексивное мышление, направленное на определение что делать и во что верить». Таким образом, под рассудительным мышлением, подразумевается мышление, которое основано на разумных и сильных суждениях. Правильно построенное и обдуманное суждение приводит к правильным выводам и заключениям. Под рефлексивным мышлением подразумевается «оборачивание» мышления на процесс рассуждения и его проверку и нахождения противоречий в рассуждении. Целью такого мышления является анализ и оценка высказывания или действия.

Современные исследователи Д. Х.Кларк и А. У.Бидл [6] определяют это понятие как процесс, при помощи которого разум перерабатывает информацию, чтобы понять установившиеся идеи, создать новые идеи или решить проблемы.

Р.Пол считает, что критическое мышление – это организованное, рациональное, самонаправленное мышление, которое умело преследует цель мышления в некоторой сфере знаний или интересов человека. Р.Пол рассматривает критическое мышление с сильной и слабой сторон, что помогает нам оценить использование критического мышления с двух позиций. Если человек подходит к критическому мышлению как к методу определения своего первоначального мнения, убеждения, то он находится на слабой стороне. Использование навыков критического мышления по данному принципу, предполагает возможность быть не заинтересованным в том, что правда, а что иллюзия. Сильная сторона критического мышления, напротив, требует от нас применения критических вопросов во всех утверждениях, включая и собственные.

Дж.Курфис термин «критическое мышление» определил как «рациональный ответ на вопросы, на которые нет известного ответа в ситуации дефицита знаний. Другими словами, это исследование, целью которого является изучение ситуации, феномена, вопроса, проблемы с выходом на гипотезу, объединяющую всю доступную информацию, с последующим убедительным ее подтверждением» [3]. То есть результат критического исследования – это гипотеза и ее подтверждение убедительными аргументами.

Д.Клустер [5] дает свое определение критическому мышлению, которое состоит из пяти пунктов.

Во-первых, **критическое мышление есть мышление самостоятельное**. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за

нас, мы делаем это исключительно для самих себя, следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит *индивидуальный характер*. Ученики должны иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать даже самые сложные вопросы.

Во-вторых, **информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления**. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически.

В-третьих, **критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить**. Человеческие существа любопытны по своей природе. Мы замечаем что-то новое и хотим узнать, что это такое. Любопытство, таким образом, есть неотъемлемое свойство всего живого. И подлинный познавательный процесс характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей. Следовательно, сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем.

В-четвертых, **критическое мышление стремится к убедительной аргументации**. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является *утверждение* (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение подкрепляется рядом *доводов*. Каждый из доводов в свою очередь подкрепляется *доказательствами*. В качестве доказательств могут использоваться статистические данные, выдержки из текста, личный опыт и вообще все, что говорит в пользу данной аргумен-

тации и может быть признано другими участниками обсуждения. Под всеми названными элементами аргументации – утверждением, доводами и доказательствами – лежит элемент четвертый: *основание*. Основание – это некая общая посылка, точка отсчета, которая является общей для оратора или писателя и его аудитории и которая дает обоснование всей аргументации.

В-пятых, **критическое мышление есть мышление социальное**. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию.

Российские ученые, основываясь на работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др., разработали следующее определение: «Критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и лично-ориентированного подхода с тем чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам».

Анализируя эти определения, мы можем видеть, что критическое мышление – это сложное, многоуровневое явление.

По мнению Р. Фельдмана и С. Шварцберга [2], чтобы научиться думать критически необходимо знать четыре основных принципа, характеризующие данный процесс. Каждый из этих принципов можно рассматривать как мыслительный навык. Чтобы овладеть этими принципами, требуется время и практика, однако усилия того стоят: они помогут успешному решению реальных задач повседневной жизни. Рассмотрим принципы:

1. Выявление и оспаривание предположений.
2. Проверка фактической точности и логической последовательности.
3. Рассмотрение контекста.
4. Изучение альтернатив.

Выявление и оспаривание предположений рассматривается в виде двустороннего процесса. Во-первых, этот навык включает

изучение предположений, спрятанных в фактическом материале. Во-вторых, это означает осознание того, как наши предположения влияют на наше мышление. Они являются фильтром, который формирует воспринимаемую нами информацию. Получая новую информацию, человек, мыслящий критически, всегда пытается выявить предположения, которые сформировали данную информацию. То есть оспаривание предположений означает умение отделять мнение от факта.

Для выявления предположения необходимо задуматься о том, какое предположение делает автор. Можно попытаться задать специальные вопросы, поясняющие детали. Следует изучить, на основе чего был сделан вывод и проанализировать, являются ли различные стороны данного вывода фактами или предположениями. Нужно учитывать, что большинство фактических заявлений включают предположения. Но эти предположения могут явиться мнением, или суждением, которое было сделано на основе предубеждения.

Чтобы оспорить предположение после его выявления, можно задать себе следующие вопросы: «Является ли это предположение оправданным и приемлемым? Почему да или почему нет? Согласен ли я с этим предположением?»

В заключение необходимо определить свои собственные ценностные ориентации и убеждения относительно этих вопросов и установить, что является фактом, а что мнением. Такой же анализ можно применять в повседневной жизни.

Проверка фактической точности и логической последовательности включает ответ на два основных вопроса: 1. Насколько фактически точна информация? 2. Является ли доказательство логическим и последовательным, или в рассуждении есть ошибка?

Чтобы определить фактическую точность утверждения рекомендуется задуматься о том, очевидны ли фактические ошибки автора. Могут ли факты или заявления быть подтверждены? Каков источник информа-

ции? То есть критически мыслящий человек уделяет особое внимание изучению доказательств, на которых строится заявление.

После проверки на точность следует проанализировать логическую последовательность и задать второй вопрос: Логически ли сделаны выводы на основе предъявленных фактов? Проверка на фактическую точность и логическую последовательность подразумевает ответы на следующие вопросы:

- Точны ли факты?
- Насколько они могут быть проверены?
- Отсутствует ли важная информация, которая ведет к неправильному истолкованию фактов?
- Четко ли прослеживается причинно-следственная связь событий?

Рассмотрение контекста. Психологи считают этот навык наиболее важным в критическом мышлении. Получая новую информацию, критически мыслящий человек всегда задает себе вопрос о том, в каком контексте данная информация имеет смысл. Он анализирует, может ли эта информация быть применена в любой ситуации или только в особых условиях. Он также пытается определить, существуют ли случаи, где в действительности те же самые факты имеют другое значение.

Изучение альтернатив. Чтобы развить данный навык, следует использовать следующие стратегии.

1. Упрощение сложной информации. То есть:

- разбить данную информацию на составные части;
- представить проблему зрительно (все «за» и «против»), что поможет выявить альтернативы;
- попытаться представить сложную информацию на примере аналогичных повседневных ситуаций.

2. Новая постановка проблемы. Это предполагает, что нужно взглянуть на проблему с новой точки зрения.

3. Мозговой штурм – эта стратегия применима как к группе, так и индивидуально. Мозговой штурм начинается с определения

проблемы, затем предложения решения этой проблемы. На данном этапе рассматриваются любые идеи, даже самые абсурдные, и ни одна не критикуется. Следующий этап – это анализ каждой высказанной идеи с точки зрения ее эффективности для решения проблемы. В этом процессе рекомендуется использовать навыки критического мышления, такие как выявление и оспаривание предположений, проверку фактической точности и логической последовательности рассмотрения контекста, изучение альтернатив.

4. Переключение ролей. Если вы не можете согласиться с какой-либо полученной информацией или идеей, попробуйте воссоздать шаг за шагом путь автора, по которому он пришел к этому заключению. Попробуйте увидеть ситуацию его глазами, заняв его позицию и применив его логику. Представьте, что вы принимаете его точку зрения и вынуждены отстаивать ее в споре. Как бы вы убедили оппонента в своей правоте? Когда вы проанализируете точки зрения – свою и оппонента, – появится возможность достигнуть гибкой альтернативы.

Таким образом, по мнению Р.Фельдмана и С.Шварцберга, эти четыре принципа формируют основу критического мышления. И это позволяет критически осмыслить любую информацию и сделать правильный выбор.

Проанализировав много определений термина «критическое мышление» (Д.Дьюи, Д.Х.Кларк и А.У.Бидл, Роберт Эннис и С.Норрис, Р.Пол, Дж.Курфис, Д.Клустер, Р.Фельдман и С.Шварцберг), мы можем заметить, что иногда они не согласуются между собой. Но в одном их мнения совпадают: более высоко организованный разум должен определить практику образования и самообразования.

Необходимо заметить, что критическое мышление определяется следующим:

- во-первых, сознательностью отношений к проблеме и взаимосвязанностью критических вопросов;
- во-вторых, способностью задавать и отвечать на критические вопросы в соответствующей обстановке;

• в-третьих, желанием активно использовать критические вопросы при изучении какой-либо проблемы.

Принимая во внимание, что критическое мышление – разумное рефлексивное мышление, которое сконцентрировано на решении во что верить или что делать, то критически мыслящие люди должны обладать следующими качествами:

- они очень любознательны, внимательны к любым изменениям;
- они честны перед собой;
- они тщательно проверяют и оценивают качество аргументаций, предположений и доказательств;
- они отвергают подтасовки;
- они преодолевают неразбериху;
- они задают вопросы;
- они делают свои заключения на очевидных фактах;
- они формулируют убедительные аргументы;
- они прослеживают связь между явлениями;
- они интеллектуально независимы.

Но на этом возможности критически думающих людей не заканчиваются. Они также обладают следующими способностями:

• Они заботятся, чтобы все их предположения были правдоподобными, оправданными. Они ищут альтернативные гипотезы, объяснения, источники, то есть рассматривают серьезно и другие точки зрения кроме своих собственных.

• Они определяют и формируют вопрос, определяют критерии оценки возможных вопросов, учитывая ситуацию.

• Они анализируют все аргументы, делая выводы, определяя открытые и скрытые причины, прорабатывая структуры вопросов, подводя итоги.

• Они всегда задают и отвечают на вопросы, такие как:

1. Почему?
2. Какая главная задача?
3. Что вы имеете в виду, когда...?

4. Какие будут доказательства?

5. Как это можно применить в этом случае?

6. Какие существуют факты?

7. Что можете еще рассказать об этом? и т.д.

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод, что критическое мышление – интеллектуальный, дисциплинированный процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа информации, добытой путем наблюдения эксперимента, размышления, рассуждения и обобщения.

Развитие критического мышления никогда не имело такого важного значения, как теперь, оно стало центральной проблемой как для американских, так и для российских педагогов.

И как считает Д.Халперн, американский специалист по психологии, которая также проводила исследования по критическому мышлению, существует потребность и необходимость использования критического мышления, особенно у тех, «кто будет жить в XXI в.», и поэтому «крайне необходимы такие формы обучения, которые позволили бы человеку мыслить более продуктивно» [4]. Поэтому школы и высшие заведения, являясь главными учреждениями, поддерживающими поиск истины в особой степени, обязаны отстаивать критическое мышление как важную человеческую ценность нашего времени и находить способы развития этого мышления в процесс обучения своих учащихся и студентов.

Литература

1. Dewey J. *How We Think*. – Chicago, 1910, 1933.
2. Feldman R., Schwartzberg S. *Thinking Critically*. – New York, 1990.
3. Бутенко А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика. – М., 2002.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.
5. <http://www.prof.msu.ru>

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

Р.Н.Наурызбаева

Педагогические традиции как социально-историческое богатство народов в современных условиях приобретают особый смысл. С одной стороны, новое время призвано возрождать, сохранять и обогащать прогрессивные традиции народов, населяющих тот или иной регион. С другой – приобщение новых поколений к этим ценностям есть тот вклад в историю, который придаёт им устойчивость, надёжность, непрерывность. Народное искусство в сочетании с народной педагогикой, содержащее в себе надёжно проверенные временем национальные традиции, в современной социально-культурной ситуации становится всё более востребованным и актуальным.

Динамические изменения в жизни современного общества, произошедшие под влиянием социально-экономических факторов, обуславливают саморазвитие личности, способной к творческому освоению и преобразованию действительности, принимающей на себя ответственные решения и в полной мере реализующей свою индивидуальную неповторимость.

«Концепция развития образования в Республике Казахстан до 2015 года» развивает основные принципы образовательной политики Казахстана, определённые рекомендациями Совещания министров образования европейских стран в Болонье, Конференцией министров образования государств – участников Содружества независимых государств и Совета по сотрудничеству СНГ.

Концепция определяет образование в качестве общенационального приоритета, закладывает основу для развития государством образовательной политики Республики Казахстан. Необходимо отметить, что проблемы творчества и развития творческих способностей личности в последние годы широко и активно разрабатывались и разрабатываются российскими учёными.

Большой вклад в разработку проблем способностей, творческого мышления и интеллектуальной активности внесли такие психологи и педагоги как В.И.Андреев, Д.Б.Богоявленская, В.А.Крутецкий, В.А. Н.С.Лейтес, И.Я.Лернер, Л.М.Попов, Б.М.Теплов, В.А.Хуторской и др.

Для нас представляет особый интерес и значимость установленный и сформулированный В.А.Андреевым фундаментальный закон гарантированного качества образования, суть которого заключается в том, что оно достигается в том случае, если образование переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие в творческое саморазвитие личности. Автор статьи считает себя продолжателем идей российских учёных в Казахстане, сотрудничая с кафедрой педагогики Казанского университета с 1995 года.

В настоящее время мы являемся свидетелями острейшего противоречия между стремительным раскрепощением общественного сознания (в первую очередь сознания молодого поколения) и не менее стремительной девальвацией гуманитарного знания, призванного сыграть нравственно стабилизирующую роль в обществе.

Изучение состояния школьной практики показало, что значительная часть педагогов, а также студентов не в полной мере понимает сущность народных традиций, народного искусства. Часть студентов, осознавая роль и значение народных традиций в воспитательной работе с детьми, их не использует. Большинство студентов и работников образования отмечают, что нет психолого-педагогической литературы, посвященной народным традициям. В методических пособиях о народных традициях говорится очень мало.

Изучение и анализ учебно-тематических планов гуманитарных дисциплин в общеобразовательной школе, а также методики

преподавания педагогических дисциплин в вузе показали, что наиболее типичными недостатками являются: эклектический подход к определению и отбору содержания, отсутствие в расположении содержания логической последовательности, четко обоснованной конструктивной структуры планов организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства; отсутствие спецкурса по народной педагогике, исследований по народному искусству. Другими словами, отсутствовали обоснованные педагогические технологии использования традиций народной педагогики выраженной в различных видах народного искусства.

В решении этой проблемы решающую роль играет степень готовности студентов к организации художественно-творческой деятельности учащихся средствами народного искусства.

Воспитательный потенциал народного искусства в процессе ориентации на духовно-нравственные ценности позволяет формировать у студентов уважение к существующим традициям, обрядам, культуре; приобретать навыки творческой деятельности; формировать активное, творческое отношение к окружающей действительности.

Задача вуза – сформировать творческую личность – предполагает выявление и развитие уникальной и неповторимой творческой индивидуальности будущего учителя, способного к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства.

Для подготовки студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства необходимо реализовать следующий комплекс педагогических условий: предоставление студенту академической свободы выбора; реализация в учебном процессе межпредметных связей; поощрение и стимулирование самопроцессов студентов; организация поисково-исследовательской работы; поощрение творчества и инициативы студентов; вовлечение студентов в активную деятельность;

создание учебных трудностей (проблемных ситуаций) для студента с опорой на проблемное обучение; выявление духовно-нравственного, ценностного аспекта в содержании предметов народного искусства; постановка индивидуальных, дифференцированных задач и заданий; вовлечение студентов в соревновательную деятельность; высокий уровень нравственной и профессиональной культуры педагога; учёт специфики личностного развития студента; поощрение стремления студентов к идеалу; постановка преподавателем интересной и понятной цели занятия; стимулирование оптимистического настроения; создание ситуации успеха; культурно-нравственная среда коллектива; доброжелательная атмосфера гуманный стиль общения и поведения; сотрудничество и сотворчество преподавателя и студента; интересная внеаудиторная работа со студентами.

Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве.

«Творчество – это вид человеческой деятельности, для которой характерно:

а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;

б) социальная и личная значимость и прогрессивность;

в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;

г) новизна и оригинальность процесса или результат» [1, с.403].

Если из названных признаков мысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой. Обобщая сказанное, В.И.Андреев даёт следующее определение понятия «творчество». «Творчество – это один из видов человеческой деятельности, направленной на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для творчества необходимы объективные (социальные, материальные) и

субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результаты творчества обладают новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью» [1, с.403].

Творческая деятельность учащихся средствами народного искусства – это самостоятельная деятельность, обусловленная проявлением креативности личности педагога, студента, его самореализацией в успешном и эффективном совершенствовании воспитательного процесса, направленного на создание условий для развития и саморазвития ребёнка. Основные признаки деятельности: гуманистическая направленность; положительная мотивационная обусловленность деятельности; оптимальное сочетание форм, методов и способов организации деятельности адекватно поставленной цели; рефлексивность.

Воспитание и образование в новом тысячелетии нуждаются в выработке «технологии духовности», способствующей формированию нравственной личности (*homo moralis*), стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию. Основа саморазвития личности в подготовке студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства – освоение культурного наследия своего народа. Приоритет народного искусства заключается в том, что оно является творческим потенциалом личности. Как показывает опыт, подготовка студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства в учебном процессе требует применения рефлексивных методов познания.

Среди таких методов можно назвать:

1. Метод вживания в культурную среду, формирование чувственно-образных представлений, глубокое знакомство с нравами, традициями, поиск корней, формирование личностного отношения к предметам материальной культуры.

2. Метод символического видения, т.е. восприятие образа реального мира через символику, осознание ментальности наро-

дов через мифотворчество, фольклор, языки искусства.

3. Метод образного видения, т.е. эмоционально-образные исследования эстетических идеалов народов посредством соприкосновения с сокровищами духовной и материальной культуры. Подготовка студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства формирует нравственную личность, «источниками творчества являются триады: Истина – Добро – Красота; Нравственность – Интеллект – Творчество [2, с.215.]»

Творческий потенциал студента является сложным системным образованием, включающим целый ряд взаимосвязанных компонентов (методологический, общепедagogический, культурологический, методический и т.д.). Составляющие творческого потенциала личности не могут быть строго фиксированными.

Организация творческой деятельности учащихся – это непрерывный процесс, включающий ряд относительно самостоятельных, но преемственно связанных этапов.

Важно, чтобы будущие учителя самостоятельно смогли определить уровень развития творческих умений, выявить свой профиль народного искусства.

В последнее время в психологии и педагогике воспитание творческой активности и художественно-творческой деятельности учащихся рассматривается как важный фактор, определяющий эффективность образовательной технологии. Важным условием формирования этих черт мы считаем создание специально организуемой образовательной среды на основе системно-целевой дифференциации обучения. Ценность такого подхода к учебному процессу состоит из организации дифференциации обучения; создания развивающей образовательной среды; построения учебно-познавательной деятельности как личностно значимой творческой деятельности.

Психологами установлено, что «готовые» знания и факты не способствуют формированию самостоятельности студентов,

ослабляют их внутреннюю мотивацию и стремление к познавательной деятельности. Поэтому одной из основных задач учебного процесса педагоги считают формирование творческого мышления и развитие творческих способностей будущих специалистов. Творчество, как подчёркивают учёные, – это высочайшая из человеческих функций. Оно придаёт свежесть, оригинальность и значимость всему, чем занимается человек, о чём думает и что чувствует.

Под творческими способностями психологи понимают сложные индивидуально-психологические особенности и свойства личности, стимулирующие мыслительную деятельность и позволяющие находить оригинальные и нестандартные методы решения сложных и нестандартных задач.

Творческая деятельность выступает как аналог жизнедеятельности человека, где главной функцией является одухотворяющее его общение с окружающим миром, общение, при котором он видит, переживает и т.п. Эффективность творческой деятельности заключается в целенаправленности, систематичности и квалифицированном руководстве.

Личностно-ориентированный способ взаимодействия: предоставление студентам, учащимся свободы, независимости, большого «поля» для самостоятельных действий, общения на равных. В этом аспекте особое место занимает предметно-пространственное окружение, способное обеспечить творческую свободу как основу творческой деятельности личности. Предметно-пространственная среда необходима воспитанникам прежде всего потому, что выполняет по отношению к ним информативную функцию, т.е. каждый предмет, произведение народного искусства несёт определённые сведения об окружающем мире, становится средством передачи социального опыта. Репродукции, записи исполнения народных достояний, соответствующая литература, предметы искусства, продукты творческой деятельности воспитанников развивают творческую деятельность студента и учащегося во взаимодействии.

Различают два уровня развития способностей: «уровень отражательно-репродуктивный и уровень отражательно-творческий». На первом человек «обнаруживает высокую умелость усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по образцу. На втором уровне человек способен создавать новое, оригинальное» [3, с.46].

При подготовке студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства используемые технологии обучения и воспитания, сама атмосфера учебного процесса должны быть подчинены задаче настроенности студентов и учащихся на творчество.

Творческое мышление и творческая деятельность развиваются в самостоятельной работе студентов, в процессе поисковой деятельности. При этом задача преподавателя – стимулировать стремление студентов к творческой индивидуальности. Для этого педагог должен владеть эффективными средствами интенсификации творческой деятельности учащихся и поиска ими новых идей. «Чтобы научить человека творить, – писал И.Я.Лернер, – есть только один путь – научить его творческим процедурам, т.е. тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности. Всё остальное выполняет вспомогательную роль. Этими процедурами являются: 1. Самостоятельный перенос (ближний и дальний) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию. 2. Видение проблемы знаковой ситуации. 3. Видение новой функции объекта. 4. Определенное деление структуры объекта (проблемы). 5. Видение альтернативы решения им его способа. 6. Комбинирование ранее усвоенных способов деятельности применительно к возникшей проблеме» [4, с.14]. Ещё великий Галилео Галилей: писал: «Нельзя чему-то научить человека, можно только помочь ему сделать для себя это открытие». Центральным интегративным профессионально-значимым качеством, обеспечивающим единство всех компонентов готовности, является педагогическая креативность. В данном аспекте креативность рассматривается

как системное качество, которое проявляется в конструктивном, нестандартном мышлении и поведении.

Духовность выступает интегрирующим фактором, способствующим созданию оптимальных условий для приобщения студентов к лучшим образцам народного искусства. Сокровищами духовного богатства являются произведения народного искусства, имеющие не только художественно-эстетические, но и неоценимые педагогические достоинства. Народное искусство всегда служило не только удовлетворению потребности в творческом созидании и наслаждении красотой, но и чутко отзывалось на запросы людей. Задолго до появления академической педагогической науки была уже выработана народная педагогическая система воспитания детей.

Формы и методы, используемые при организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства, должны быть наполнены деятельностью началом. При подготовке студентов к организации творческой деятельности учащихся большое значение имеют блоки: «Этнокультурное представление», «Национальное самосознание», «Этнокультурная самореализация», «Национальное искусство», выбор вида искусства. Это объясняется тем, что реализация генеральной цели организации в конкретной среде и при определённых условиях. Это не только сугубо педагогические условия, но и условия ближайшей социально-культурной среды. Такого рода условия должны специально создаваться, поддерживаться и контролироваться в учебно-воспитательном процессе.

Для того чтобы народное искусство развивало творческую деятельность, способствовало обогащению личности, оно должно в полной мере восприниматься. Народное искусство формирует человека, «втягивая» своих слушателей, читателей, зрителей в сходные с жизненными событиями взаимодействия и конфликты, поиски и находки, заставляет испытывать радость и горе, чтобы таким путём обогатить их опытом многообразных отношений и ввести этот

опыт в глубины человеческой личности. В процессе подготовки студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства целесообразно использовать эмоционально-деятельностный подход. Такая постановка проблемы позволяет на основе своеобразия эмоционального восприятия личности воссоздавать и создавать в самостоятельной деятельности творческий образ, в котором проявляется индивидуальная способность учащихся на творческую деятельность.

Подготовка студентов к организации творческой деятельности учащихся может осуществляться двумя путями: путём ознакомления произведениями народного искусства и путём творческой деятельности. В обоих случаях основой организации является деятельность личности. Проведённые нами исследования показывают, что художественное творчество на протяжении всех лет обучения выступает для учащихся как ведущий, наиболее значимый момент обучения и «подтягивает» за собой общий уровень восприятия и специальных умений. Основное направление проводимой работы средствами народного искусства заключается в том, чтобы освоить принципы творческого преобразования и отражения действительности в народных сказках, пословицах и поговорках, в ораторском искусстве, в звуках народного песнопения, айтысах (импровизированных состязаниях в ораторском искусстве в стихотворной форме); выявить, какие ассоциации может вызвать то или иное средство народного искусства.

Творчество (творческая личность, творческая деятельность) как цель и результат образования становится доминирующим. Одним из вариантов решения проблемы подготовки студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства является изучение культуры, быта, обычаев и традиций, национальных ценностей, которые передаются «с молоком матери».

В соответствии со своеобразными особенностями социально-экономических,

культурно-исторических, природно-климатических условий у казахов-кочевников сложились определённые требования к обучению и воспитанию детей и молодёжи. В частности, был выработан морально-психологический эталон личности, суть которого заключалась в известном афоризме: «Настоящий джигит имеет восемь граней качества и способен хранить тайну», т. е. мужчина должен обладать следующими качествами: умением вести кочевое скотоводство, трудолюбием, стойкостью в беде, смелостью в бою, знанием генеологии своего рода, поэтическим даром, находчивостью и остроумием владеть техникой верховой езды. Менталитетом казахской нации является её открытость, дружелюбие, гостеприимство, незабываемость и т.д. На протяжении длительной истории жители степных просторов накопили богатый опыт в области обучения и воспитания подрастающего поколения, выработали своеобразные обычаи и традиции, правила, нормы и принципы поведения человека.

В общине кочевников люди хорошо знали друг друга, роль каждого её члена была чётко определена согласно возрасту и занимаемому положению. Нормы общения были известны с детства. Сходство интересов, общие взгляды на жизнь способствовали быстрому, бесконфликтному взаимопониманию, коммуникабельности, позитивным межличностным связям, община была сплоченной, в ней культивировались обычаи, традиции того или иного рода. Однако и здесь проявлялись личностные особенности каждого человека, обусловленные социально-средовым воздействием и генетико-биологическими факторами.

В народной мудрости и этических нормах общения особое место всегда отводилось месту искусству красноречия: «Язык – ключ к душе человека», «Первое из искусств – слово».

В.В.Радлов также подчёркивал, что «киргизы (казахи) отличаются от других своих соплеменников особенною ловкостью в выражениях и замечательным красноречием»,

так как смотрят на ритмическую речь, как на высшее искусство. Музыковед и собиратель казахских народных песен А.В.Затаевич указывал на то, что «устная народная литература, народные предания, исторические легенды, так называемые жыры (былины), сказки останавливают на себе внимание необыкновенной образностью и красочностью языка, богатством метафор и сравнений, размахом фантазии». Он также подчёркивал, что «и в живой речи казахи – прирождённые ценители и любители изысканного красноречия».

Казахский народ гордится своими традициями, поэтому искусство красноречия не утрачивает своей значимости и сегодня. Оно славит народ и его мудрость, помогает людям преодолевать трудности. Приводим пример из народного красноречия олицетворяющий цену слова: «Лучше молчун, имеющий ум, чем красноречивый болтун»; «Ораторское слово острее сапожного шила»; «Алмазный клинок друг в бою, доброе слово друг и в бою, и на пиру»; «Кто не ценит слово, тот себя не уважает».

Пословицы и поговорки – краткие поэтические изречения с открытым и ясным содержанием – отражают историческое прошлое, поэтическую одарённость, мудрость народа. Пословицы и поговорки имеют большое дидактическое, воспитательное значение. Образность, содержательность, глубина мысли народных творений оказывают на широкий круг людей, особенно на молодёжь и учащихся, воспитательное и эстетическое воздействие, побуждают к творческой деятельности.

В настоящее время школа пытается возродить самобытность народного воспитания, приобщать учащихся к духовно-нравственным ценностям средствами народного искусства. Народ бережно копил национальный опыт воспитания, отражающий ценностные устои, идеалы, духовные особенности. Так постепенно создавался золотой фонд казахской народной культуры. Народное искусство, являясь обобщённым опытом народа, в то же время оказывает дифференцированное воздействие. Пословицы и поговорки

используются преимущественно для нравственного созидания, загадки – для развития смекалки, сообразительности, интеллекта; обрядовые песни и танцы – для эстетического; сказки, легенды, эпосы, былины, кюи, жыры, терме, айтысы, толгау, дастаны – для развития общечеловеческих качеств, внутреннего мира человека, для совершенствования ораторского искусства.

Они погружают учащихся в доступные и близкие ему бытовые отношения, вводят в сложный мир человеческих взаимоотношений, где неизбежны столкновения добра и зла, правды и кривды, любви и ненависти, учат не отступать от трудностей, бороться за справедливость.

Многие казахские имена связаны с различными объектами природы. Например, Айжарык (Светлая Луна), Айсылу (Лунная красавица), Айбек (Лунный знатный), Жолбарыс (Тигр), Арыстан (Лев) и др. Пожелания ребенку давались всеми родственниками и имели определённый смысл, так как вырабатывали психологическую установку на достижение желаемых целей. По убеждению казахов имя также настраивает ребёнка на определённый стиль поведения, образ мыслей и т.д. Например, Кайрат обычно развивает силу, Сауле заботится о своей внешности, а Айбат, Арыстан обязательно должны быть смелыми. Этико-психологическая значимость праздника колыбели заключалась в том, что в этот день вырабатывались определённые моральные установки, давались мощные положительные эмоции. Тусау кесу (ритуал резания пут). Этот обычай связан с первыми самостоятельными шагами ребёнка и исполнением ему года со дня рождения. В этот день проводилась специально посвящённая этому событию традиционная игра, исполнялись песни в сопровождении домбры. Самая старшая из гостей женщина, обычно бабушка, а иногда и сама мама обвязывала шерстяными нитями ноги ребёнку, а затем в присутствии всех родственников перерезала эти путы, что символизировало путь малыша к самостоятельности. Взяв ребёнка за руку,

его как бы вводили в новый мир, в котором ждёт много интересного и загадочного. Этический смысл ритуала резания пут состоит в том, что ребёнок получает определённую свободу и простор для дальнейшего развития и формирования самостоятельной и независимой личности. Положительные эмоции, которые испытывает малыш при общении с многочисленными родственниками, а также торжественное исполнение обряда способствуют развитию уверенности и определённой самостоятельности. Обязательно предусматривалось исключение отрицательных эмоций, поэтому в этот день нельзя было кричать на ребёнка и даже просто грозить ему пальцем. Через устное народное творчество от отца к сыну передавалась человеческая мудрость, характеризующая этнопсихологическое своеобразие и этические установки, выработанные нацией веками. Песни сопровождали казаха от рождения до самой смерти. В них отражалась душа народа, его думы и чаяния. Существует особый вид казахских народных песен – терме, в которых давались определённые нравственные наставления, основанные на жизненных наблюдениях. Каждая строка терме имела глубокий смысл, легко запоминалась и служила определённого рода психологической установкой. Одна из разновидностей терме – шешендик создер – мудрые слова, которые связывались с какими-то особыми событиями. Логичность и убедительность доводов исполнителей, находчивость и меткость поэтических выражений, необычайная образность и оригинальность часто способствовали прекращению конфликтов и распрей, а также могли существенно влиять на человеческие взаимоотношения. Людей, обладавших даром красноречия, называли шешенами. Среди них такие исторические личности, как Казыбек-би, Сырым Датов, Майкы-би, Асан-кайгы и др. Своими мудрыми советами помогали людям, вселяли в них уверенность и спокойствие, надежду и веру в будущее, Народ хранит память о них и их заветах, которые воплощались в многочисленных сказаниях и песнях.

Образ мира и человека является продуктом творческой деятельности человеческих сообществ, присущих им культурно-исторических укладов. Педагогическая наука черпает из них свои нормы, являясь частью и проявлением культуры. Поэтому подготовка студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства должна основываться на методологическом положении соответствия содержания обучения и воспитания этнофилософским традициям, этнопедагогическим принципам и этнопсихологическим особенностям народа. Данное методологическое положение материализуется в принципе целостного восприятия национальной культуры. «Гармоничное восприятие национальной культуры немислимо без целостного представления национального языка и литературы, искусства, фольклора, традиций и образа жизни народа» [6, с.7]. Формы и методы подготовки студентов к организации творческой деятельности: деловые игры, мозговой штурм, коллективные и групповые выездные мероприятия, встречи с представителями народного искусства, проигрывания народных праздников, обычаев и традиций, включение в процесс деятельности произведения народного искусства, конкурсы на исполнение народных песен, постановка фрагментов из эпоса, сюжетно-ролевых игр, презентации творческих работ учащихся с максимальным количеством номинации и награждением всех участников, причём – гласно, демократично, с привлечением интересных творческих личностей и родителей. Всё это создаёт эмоциональную насыщенность, оптимистический настрой, ответственность, стимулирует совместную творческую деятельность студента и учащихся. Компетентная подготовка студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства позволяет удовлетворять высшие духовные потребности в творчестве, в реализации профессиональных способностей, в общении, в самореализации. Таким образом, творчество требует ответственности, а ответствен-

ность порождает творческую деятельность. Опытно-экспериментальная работа проводилась автором в общей сложности на протяжении пятнадцати лет. В экспериментальную работу были вовлечены студенты пединститута, учителя и учащиеся школ № 7,10,23, г. Кызылорда Республики Казахстан. Работа осуществлялась с разновозрастными группами. Экспериментальные группы, где проводилось исследование, создавались по методике случайного отбора. При этом учитывалось только желание детей и родителей. Работа в творческих группах строилась комплексно, делался акцент на формирование творческой деятельности учащихся средствами народного искусства. Группа делилась на подгруппы. Занятия проводились по подгруппам.

Каждую неделю педколлектив делился мнениями и предложениями по углублению и преобразованию хода работы. Организовывалась самостоятельная деятельность ученика, обсуждался результат (форма проведения занятий, подведение итогов, выбор вида народного искусства, педагогические рекомендации). Самостоятельная постановка учеником целей художественно-творческой деятельности, самореализация, осознанное стремление к поиску новых способов решения педагогической ситуации, способствовали стимулированию ученика к творческому процессу, способствовали общению произведениям народного искусства. Приводим фрагменты из тематики внеклассных занятий художественно-творческой деятельности средствами народного искусства: литературное обозрение «В мире сказок», экспедиция по сбору притчей, поговорок, сказов, басен с последующей обработкой, систематизацией, театрализованные представления из эпоса «Кыз Жибек», «Козы Корпеш – Баян сылу», конкурс «Знатоки народной мудрости», конкурс на лучшие сценарии по проведению народных праздников, сократовская беседа: Зачем человеку народное искусство? и т.п.

В течение экспериментальной работы, поэтапно подытоживая художественно-твор-

ческую деятельность студентов и учащихся, автор исследования подготовила телевизионные передачи «Наурыз нурлы болсын!», «Балбулак», «Мы из народного эпоса!», «Мудрый Абай», где отражались ценности народного искусства, а также прослеживалось становление великого поэта Абая Кунанбаева: были отражены детство, годы обучения, молодость и зрелость, проблемы и достижения. Были отражены традиции и обряды казахского народа. Итоги работы подготовки студентов художественно-творческой деятельности учащихся средствами народного искусства были опубликованы в ведущих научно-педагогических журналах Республики Казахстан, были выпущены авторские сборники сценариев, песен, стихов. Музыкальные сказки «Кто станет началом года?», «Споры животных» были включены в учебники по музыке для 2,3 классов (изд-во «Атамура», Алматы, 2002, 2003 г.г.). Художественно – творческие работы студентов, учащихся: стихи, рассказы, песни, сценарии, сказки, статьи опубликовались в периодических изданиях «Балакан», «Тарбие куралы», «Балдырган», «Сыр мектеби» и т.п.

Таким образом, подготовка студентов к организации художественно-творческой деятельности средствами искусства реализу-

ется в подлинно творческой среде. Результаты работ удовлетворяют исследовательскую группу. Они официально одобрены на многих научных форумах разных рангов. Это обстоятельство свидетельствует о продуктивности авторской методики подготовки студентов к организации творческой деятельности учащихся средствами народного искусства.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 499 с.
2. *Сергеева О.Ю.* Развитие творческого потенциала личности учащихся рефлексивными методами познания /Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Казань – Йошкар-Ола: Центр инновационных технологий, 2002.
3. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 143 с.
4. Современная дидактика: теория – практика /Под ред. И. Я. Лернера и И. К. Журавлёва. – М., 1995.
5. Казахские пословицы и поговорки. – Алматы: Казахстан, 1990.
6. *Мудрик А.В.* О воспитании старшеклассников. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.

ВОЗОБНОВЛЯЮЩИЕ РЕЗЕРВЫ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ И РЕГУЛЯТИВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВУЗА

Н.Н.Шоев, Зухали Акрам

Конкуренция между странами требует, чтобы механизм подготовки кадров и рационального использования интеллектуальной возможности каждого образовательного центра подвергался тщательному анализу. Такая постановка задачи диктует необходимость подготовки специалистов, способных решать профессиональные задачи с учетом изменений, происходящих в экономике, социальной среде, сфере защиты экономических и национальных

интересов, информационной безопасности и ряда других факторов, предопределяющих развитие и внедрение инновационных технологий в конкретной сфере человеческой деятельности. Одним из возможных путей достижения этой цели является выявление и рациональное использование воспитательного потенциала вуза и выработка при этом регулятивов по внедрению воспитательно-образовательных технологий в системе высшего образования. Данный подход

нацелен на максимальное раскрытие интеллектуального и творческого потенциала участников целостного педагогического процесса и создает при этом творческую и созидательную обстановку по признанию талантов при внедрении педагогических методов и средств, основанных на модели субъектно-субъектного взаимодействия участников целостного педагогического процесса. Воспитательный потенциал вуза в данном контексте реализации воспитательно-образовательных технологий и программ должен охватывать периоды развития Я-концепции с учетом уважения достоинств всех народов мира и осознания того, что на основании поведения каждого индивида судят о представителе страны и целой нации.

Целевые эксперименты, проведенные авторами данной статьи по различным аспектам разработки и внедрения инновационных педагогических технологий, убедительно показывают, что вуз располагает соответствующим воспитательным потенциалом, использование которого может влиять на общую картину успеваемости студентов и формирование у будущих специалистов качества воспитанности, духовности и гражданской зрелости. Термин «потенциал» произошел от латинского *potentia* и означает источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения определенной цели. [1, с.1232]. Применительно к системе высшего образования, где может реализоваться целостная образовательная программа, воспитательный потенциал можно охарактеризовать с позиции возобновляющегося и изменяющегося резерва для системного регулирования повышения эффективности учебного процесса и качества образования. При этом предполагается, что воспитательным потенциалом обладают системные взаимодействия участников целостного педагогического процесса и соответствующие структурные подразделения, участвующие в управлении и формировании заданной модели специалиста – кафедры, факультеты и другие структурные подразделения вуза.

Следует констатировать, что в вузе студенту предоставляется достаточное количество времени и для самоутверждения в жизни, и получения соответствующей профессиональной компетентности по избранной специальности. Предоставляя студенту возможность для саморазвития, вуз выступает как главный системный элемент, где проектируются не только основные цели, но и содержание обучения, воспитания и образования. Рассматривая студента как главного субъекта учебной деятельности, нужно учитывать и необходимость получения профессии и развитие социально значимых качеств. Что касается выявления источников воспитательных ресурсов и на их основе выработки основных принципов реализации воспитательно-образовательных технологий, то следует учитывать в приоритетном порядке фактор возраста студенческой молодежи. Среднестатистические данные свидетельствуют, что средний возраст студентов при поступлении и окончании в среднем составляет от 17-18 до 23-26 лет. Как показывают данные [2], в указанном периоде времени намечается наиболее активная фаза познавательных интересов и развития интеллектуальных способностей растущей личности. В этот же период каждый индивид все больше осознает свои действия, то есть он может более выражено предначертать планы и наметить траекторию достижения своей цели. В тоже время, на каждом этапе развития личности все значимее становится степень влияния внешних воздействий, имеющих составляющие социально-экономического характера и показатели качества жизни. Внешняя среда, в одних случаях, может вызвать естественную активность студента, то есть положительную мотивацию, или может оказать отрицательное влияние, порождающее чувство апатии и неуверенности в своих возможностях или разрешимости жизненно важных проблем, представляющих интерес для самореализации. На этой фазе для студента в вузе предоставляется альтернативная возможность либо раскрыть «секрет успеха» в учебе и научиться канонам тру-

долюбия, либо изобретать различные подходы «минимизации» и «оптимизации» выхода из положения легкодоступными «методами» и «средствами» с возможными ошибками и упущениями. Именно при выборе подходов и осмысления этой задачи вступает в силу основной воспитательный ресурс студента в вузе, выражающийся в том, насколько он сможет проявить самостоятельность и ответственность с позиции подготовки себя к решению задач в будущей профессии. Следующим немаловажным фактором, влияющим на содержательную сущность и использование воспитательного ресурса вуза, является общая мотивационная атмосфера в обществе, когда студент на основе сравнительно-сопоставительных анализов должен прийти к выводу, что динамически развивающиеся в мире процессы и уровень развития на каждом этапе будут предъявлять к нему возрастающие требования по профессиональной мобильности и компетентности.

Такой вывод должен формировать у студента психологический настрой, умение добывать знания не ради сдачи зачетов и экзаменов, а ради реализации себя в производственных условиях и сохранения своего имиджа как воспитанного и образованного человека.

Так как данная статья посвящена анализу и оценке воспитательного потенциала вуза, следовательно, представляют интерес те факторы, которые могут служить регулятивами, позволяющими планировать и диагностировать проводимые меры в едином образовательно-воспитательном контексте, создавая при этом благоприятную творческую атмосферу – своеобразную культурную среду в вузе. Под культурной средой подразумевается создание взаимодополняющих факторов, обеспечивающих мотивацию в учебе и успешной деятельности студента с заданными целями и программами с соблюдением канонов этикета, правил хорошего тона, творческого и созидательного взаимоотношения между работниками вуза и студенческим составом.

В качестве базисной характеристики культурной среды рассматривается привитие уверенности личности в свои возможности и веры в самореализацию и самоутверждение в жизни. Следовательно, при использовании воспитательного ресурса вуза первоначально следует выделить факторы, которые могут влиять на эффективность реализации программ, методик, технологий воспитательно-образовательного характера с участием студентов, преподавателей и других структур – участников целостного образовательного процесса в вузе. Для построения разъяснительно-иллюстративной модели первоначально определяем целевую функцию – максимальное использование возможностей вуза в деле повышения личностных качеств и профессиональной компетентности студента. Планируемый результат в центре модели условно обозначим индексом «ОЭВР-1», означая условно «Ожидаемые эффекты воспитательных ресурсов в вузе. Под «ОЭВР-1» подразумеваем осознание студентом ответственности за получение высшего образования, базирующееся на концептуальном тезисе, что диплом и комплекс экзаменационных оценок в вузе представляют собой условные единицы успешности. Их наличие еще не гарантирует эквивалентного достижения намеченных целей в жизни. Успешность будущего специалиста прежде всего определяется приобретенной компетентностью с умением проявить важнейшие личностные качества и профессиональную мобильность.

Далее в иллюстративно-разъяснительной модели воспитательного ресурса вуза выделяем следующие факторы:

1. Цели и задачи высшего образования как фактора мотивации для самоутверждения в жизни.

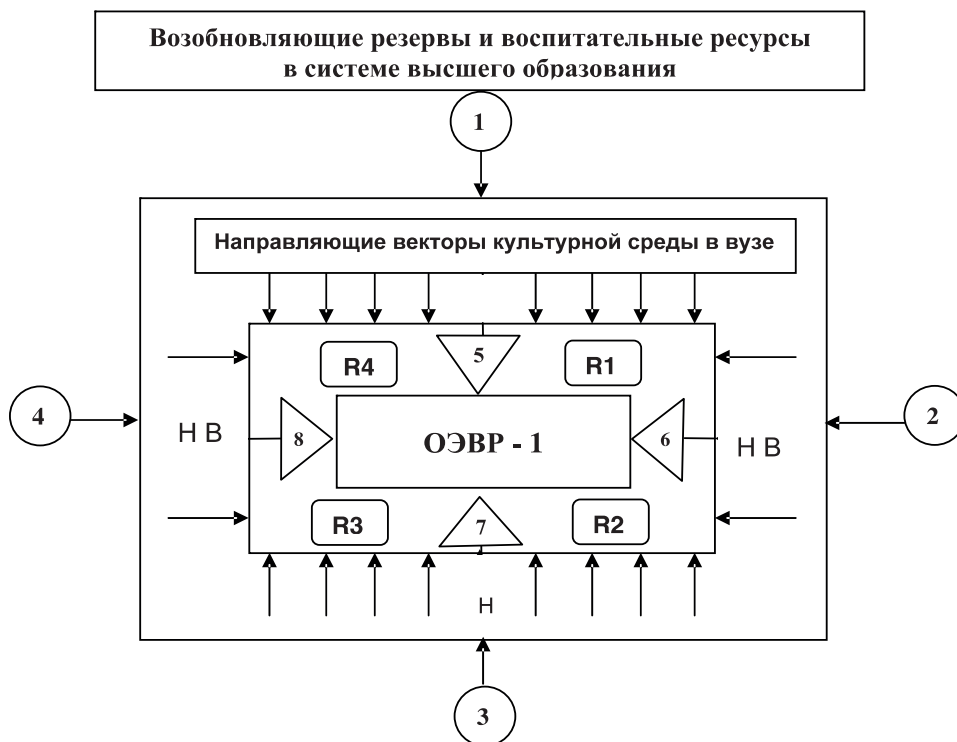
2. Системные воспитательно-образовательные информационные модули, направленные на рекламирование и разъяснение резервов экономического потенциала, политической стабильности и уверенности в разрешимости социально-экономических про-

блем с учетом рационального использования ресурсов, обеспечивающих динамику развития страны и ее процветания в рамках процессов и тенденций, происходящих в мире.

3. Разработка и реализация созидательных программ по вовлечению интеллектуального потенциала нации и других слоев населения на основе открытых конкурсов и состязательных программ для решения важнейших проблем и задач с позиции макси-

мального признания таланта, авторского права, личного вклада граждан и разъяснение на этой основе достигнутых успехов и достижений нации на мировой арене.

4. Разработка воспитательно-образовательных и информационно-аналитических программ, направленных на то, что все страны мира проходили и проходят этапы становления, развития и прогресса. Каждую страну делают процветающей граждане са-



Факторы, образующие приоритетные условия для создания культурной среды, которые в логической модели обозначены условными индексами 5-8, можно представить следующим образом:

1. Воспитательный потенциал студента с позиции активного участника реализации инновационных программ и технологий, воспитывающих методов обучения, основанных на принципах самоосознанности, саморегуляции, саморазвития, самоопределения, самореализации и самодостаточно-

сти во имя достижения конкурентоспособности и желания служить идеалам развития своей страны, человечеству и цивилизации.

2. Воспитательный потенциал преподавателя с позиции быть образцом и последователем реализации интеллектуальных программ с проявлением личностных качеств, направленных на проявление, профессиональной интуиции и приобретение, опыта коммуникативной компетентности, мобильности, эрудированности и воспитанности.

3. Воспитательный потенциал кафедры как системного регулятора и действующего генератора по разработке, реализации и внедрению идей с позиции самопознания и самореализации жизненных целей и идеалов студента на основе субъектно-субъектных отношений с преподавателями и другими системообразующими элементами вуза, основанных на сотрудничестве и сотворчестве.

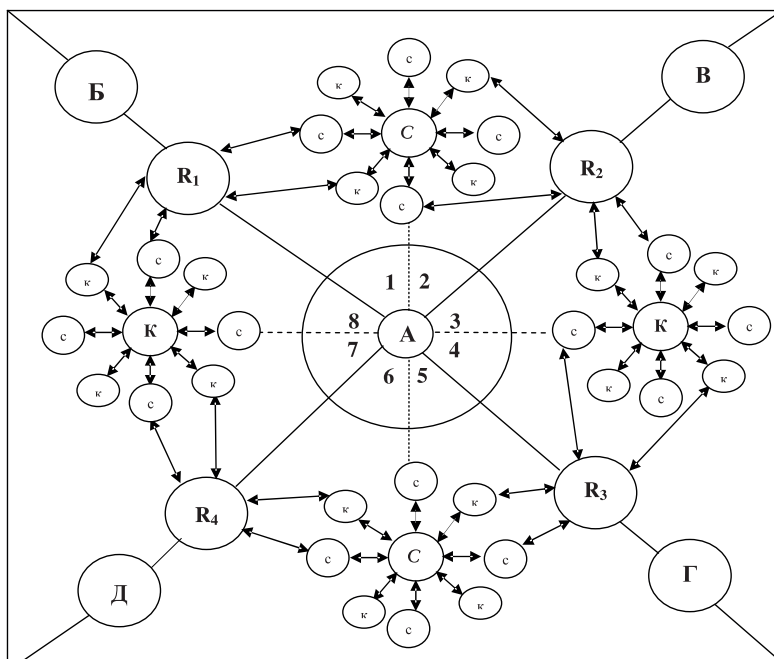
4. Воспитательный потенциал факультета как корректирующей и диагностирующей системы по набору профессиональных умений и личностных качеств студентов при освоении учебных планов, нормативно-правовых документов, включая Государственные образовательные стандарты по направлениям и специальностям.

Своеобразная культурная среда вуза должна выполнять также функции системных регулятивов, способствующих «закалке» личностных качеств студентов, особенно в плане приобретения ими опыта межличностных отношений, ответственности, аккуратности, педантичности, осознания чувства долга в сферах, где студент взаимодействует с преподавателями, кафедрами, факультетами и другими структурными подразделениями. В качестве регулятивов могут служить серии учебно-методических и иллюстративно-рекламных материалов, выполнение которых должно обеспечить максимальное раскрытие личностей, развитие их способностей, задатков, познавательных интересов. Системные регулятивы должны обеспечить общую эффективность реализации учебного процесса и повышение качества воспитания, образования и обучения в вузе. Культурная среда вуза должна стать естественным аналогом, где сравнительно-сопоставительный анализ приводит студента к осознанному выводу проявлять честность, открытость, предусмотрительность, устойчивый интерес и ряд других важнейших моральных и этических качеств. Положительный воспитательный эффект должен содержаться не только во взаимодействии в рамках парной системы

«студент – преподаватель, преподаватель – студент», но и во взаимодействии с кафедрами, факультетами и другими подразделениями на основе мотивационно-конкурентной оценки их деятельности и достижений в области учебной, методической, научной и воспитательной работы. С учетом проанализированных факторов можно указать на следующие возможные виды регулятивов как обязательных компонентов создания культурной среды, возобновляющихся источников воспитательных ресурсов в вузе.

R1 – регулятивы по адаптации и самоактуализации студента во взаимоотношениях между сверстниками и другими участниками учебной деятельности. **R2** – системные регулятивы оценки успешной деятельности преподавателя во взаимоотношениях со студентами и коллегами в системе высшего образования. **R3** – мотивационно-конкурентные критерии и регулятивы оценки успешной деятельности кафедр в системе высшего образования. **R4** – мотивационно-конкурентные критерии и регулятивы оценки успешной деятельности факультетов.

Если предположить, что в вузе взаимодействия студента, преподавателя, кафедры и факультета составляют базисную основу, где реализуется основной воспитательный ресурс вуза, то, следовательно, можно представить целостную структуру по их взаимосвязи и взаимовлиянию, регулятивами которых выступают различные нормативно-правовые документы, применяемые в системе высшего образования. Особенность в том, что каждый вуз в решении данной задачи может использовать свой интеллектуальный потенциал, разрабатывая различные модели и подходы ожидаемых результатов на выходе, то есть выпускника вуза с суммарными знаниями, умениями, навыками и воспитательным потенциалом, способного проявить себя, как будущий специалист, родитель, дипломат, работник государственной службы, преподаватель школы и в ряде других смежных специальностей.



Данная структурная схема направлена на то, чтобы создать в системе высшего образования благоприятные условия для студента с позиции подготовки высокообразованного специалиста и всесторонне развитой личности по мере окончания учебы, направить его в самостоятельный путь как зрелого гражданина, умеющего проектировать, прогнозировать, контролировать свои планы и реализовать себя в жизни. В тоже время, вопреки ожиданиям образовательных учреждений, могут быть досадные случаи, когда за годы своего пребывания в общеобразовательных или высших учебных заведениях отдельные категории учащихся или студентов не могут научиться канонам самоутверждения в жизни. Наиболее тревожным в этом плане является факт, когда растущая личность, имея определенные задатки, способности и интеллектуальный потенциал, не расстается с негативными личностными качествами, выражающимися в неумении уважать и быть уважаемым, проявить эстетический вкус и соблюдать правила делового этикета во взаимоотношениях между людьми, начиная с семьи и включая коллег и

партнеров по работе. В этой связи возникают резонные вопросы, что рассматривать в приоритете – «образованность» или «воспитанность» человека? В каком соотношении их рассматривать, реализуя различные программные цели в образовательных учреждениях, имея при этом в виду то, что вопросам воспитания и образования посвящено множество научных работ, трактатов, диссертаций, книг, учебников? Каждая авторская модель воспитания или образования доказывает свою правоту и жизнеспособность разработанных целей, методик и технологий осуществления воспитательно-образовательных программ в зависимости от возраста и уровня зрелости, достигнутого индивидом [1, 2, 3, 4]. Применительно к особенностям разработки и реализации воспитательных программ можно привести работы [5, 6], где в едином контексте рассматриваются вопросы воспитания, обучения и образования. В тоже время, следует констатировать, что у каждого индивида имеется сугубо индивидуальная, неповторимая траектория движения к поставленной цели. Неповторимость и индивидуальность данно-

го процесса приводит к ситуациям, где могут сочетаться элементы восхищения или разочарования, сожаления или вдохновения, осуждения или одобрения, признания или непризнания у тех, которые проектируют, прогнозируют, наблюдают, управляют, участвуют, анализируют или принимают решения на каждом этапе реализации целостной программы по использованию воспитательных ресурсов с позиции психологии, педагогики, социологии, философии и ряда других смежных дисциплин [14, 15, 16].

Чтобы максимально выявить и использовать воспитательный ресурс студента и других участников целостного образовательного процесса в вузе, предлагается, на первом этапе проводить социологические исследования и построить социально-демографический портрет каждого студента. При этом важно, когда студент излагает свои жизненные планы и идеалы и может выразить уверенность в их осуществлении. Именно вера в свои возможности выделена, как главный компонент философии образования для XXI века [16]. В силу своих задатков и способностей студент может определить те факторы его профессионального роста, систематизация которых может служить основой для организации различных видов научных кружков или кружков по интересу, где студент может реализовать свои творческие способности. Проведенные работы и педагогические эксперименты по данному вопросу показывают целесообразность и актуальность задач, представляющих интерес для совершенствования учебного процесса различных видов педагогических инноваций. Организация диагностики обучения и воспитания выстраивает самооценку студента и способствует его саморазвитию.

Главный вывод настоящей статьи заключается в том, что каждый вуз располагает сходными и сугубо индивидуальными возможностями в деле выявления и использования воспитательных ресурсов. При этом системообразующие элементы вуза во взаимодействии могут влиять на

личностные качества и уровень профессионализма студентов – будущих выпускников, о чем свидетельствуют реальные результаты констатирующих и формирующих педагогических экспериментов, проведенных в рамках научной работы «Инновационные воспитательно-образовательные технологии в системе высшего образования». В представленной ранее схеме указаны различные резервы и возможности вуза, где условные индексы содержат следующую информацию: А – система взаимодействующих факторов, где 1 – резервы воспитательной работы в период освоения теоретических материалов учебных программ и стандартов; 2 – резервы воспитательной работы в период экзаменационных сессий; 3 – резервы воспитательной работы в период каникул; 4 – резервы воспитательной работы в период прохождения практик; 5 – резервы воспитательной работы при реализации программы поиска и поддержки талантов; 6 – резервы реализации сквозной программы по воспитательной работе; 7 – резервы воспитательной работы по разработке и реализации собственной модели саморазвития студента; 8 – резервы воспитательной работы, основанные на сравнительном анализе обобщенных и эффективных моделей студента и выпускника; Б – общенациональные идеи и цели воспитания; В – Государственные образовательные стандарты по направлениям и специальностям; Г – свод требований по контролю качества воспитания и образования; Д – свод требований профессиональных умений и личностных качеств выпускника вуза. с, к, ф, – соответственно системное взаимодействие студента, кафедры и факультета.

Литература

1. Большой российский энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003.

2. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

3. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. Серия «педагогическое образование». – Тула: Тульская типография, 2001.
4. Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогика, 1989.
5. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001.
6. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи. В.С. Хелемендик. – М.: Политиздат, 1988.
7. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Издательство политической литературы, 1985.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. /Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е издание, испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
9. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002.
10. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия» 2002.
11. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Ростов-н/Д: издательский центр «Март», 2002.
12. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания [Текст]: Учебное пособие / О.В. Лишин /Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003.
13. Психология человека от рождения до смерти /Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
14. Философия, мораль, политика [Текст]: сборник статей / А.А. Гусейнов. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2002.
15. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования. – К.: МАУП, 1997.
16. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Л.В.Поселягина

Педагогическая практика для студентов-психологов является серьезным испытанием. Это своеобразный рубеж, пройдя через который студенты уже более уверенно применяют на практике полученные теоретические знания. Особую значимость в подготовке психологов приобретает возможность применения психологических и педагогических знаний в процессе решения конкретных педагогических ситуаций. Педагогическая практика дополняет и обогащает теоретическую подготовку студентов, создает возможности для закрепления и углубления полученных знаний, позволяет использовать теоретические положения психологических и педагогических наук для решения практических задач. В ходе педагогической практики студенты-

психологи учатся придавать психологическим знаниям обучающий и воспитывающий характер, конструировать учебно-методические комплексы, составлять конспекты уроков, лекций, семинарских занятий, воспитательных мероприятий. В процессе подготовки к занятиям студенты формулируют обучающие, развивающие и воспитывающие цели, выделяют структурные элементы (этапы) урока, продумывают содержание, подбирают интересные примеры, факты.

Эффективность педагогической практики в немалой степени определяется уровнем ее организации и руководства.

Педагогическая практика у психологов состоит из следующих этапов:

- 1) предварительная конференция;

2) посещение занятий, внеклассных мероприятий и тренингов преподавателей;

3) проведение уроков и внеклассных мероприятий;

4) проведение тренингов с учащимися;

5) анализ и самоанализ занятий, воспитательных мероприятий и тренингов;

6) итоговая конференция.

Одной из важнейших функций педагогической практики является ее воспитывающий характер. Педагогическая практика наряду с другими формами организации обучения в вузе оказывает большое влияние на развитие личности студентов – будущих психологов.

Педагогическая практика является одним из важнейших факторов развития эстетической культуры студентов-психологов. Эстетическая культура личности – это качество личности, выражающееся в способности и умении эмоционально воспринимать и оценивать явления жизни и искусства, прекрасные или безобразные, возвышенные или низменные, трагические или комические, а также преобразовывать природу, окружающий мир, человека «по законам красоты». Развитие эстетической культуры студентов должно осуществляться на всех этапах педагогической практики.

Развитие эстетической культуры студентов-психологов обусловлено решением следующих задач эстетического воспитания:

а) постановка цели развития эстетической культуры на уроках, внеклассных мероприятиях и при проведении тренингов;

б) достижение на уроках, внеклассных мероприятиях и при проведении тренингов цели развития эстетической культуры учащихся;

в) самооценка эстетической значимости урока, внеклассного мероприятия и тренинга;

г) умение работать с учебно-методической литературой;

д) составление психолого-педагогической характеристики на группу и учащегося с учетом уровней развития эстетической культуры;

е) умение диагностировать уровни развития эстетической культуры учащихся;

ж) умение организовать и провести работу по повышению уровня эстетической культуры учащихся.

Педагогическую практику предваряет конференция. Очень важно руководителям практики и методистам включить в задачи практики работу по развитию эстетической культуры учащихся. Особое внимание обращается на необходимость развития эмоциональной сферы учащихся, вопросы эстетики поведения преподавателя, педагогический такт, внешний вид, культуру речи. Руководители педагогической практики нацеливают студентов-психологов на включение в уроки там, где это возможно, произведений искусства, делать их предметом взаимного обсуждения студентов-практикантов и учащихся.

В процессе обсуждения урока руководители педагогической практики вносят эстетический аспект, насколько урок был привлекателен для ребят. Студенты-практиканты при проведении занятий отмечают как положительные следующие моменты: показ актуальности темы; умение вызвать интерес к теме; умение удержать внимание в течение всего занятия; наличие примеров, в том числе из жизни; применение наглядного материала; применение статистических данных. Важным, на взгляд студентов-психологов, является проведение тестовых заданий, позволяющих выявить особенности психики личности учащихся (например, диагностика агрессивности, выявление объема кратковременной памяти, определение типа акцентуации характера и др.).

Студенты обращали внимание на логичность структуры занятия, умение поддерживать дисциплину, активизировать аудиторию, громкость, четкость речи преподавателя, изложение учебного материала в доступной форме, разнообразный темп изложения материала (50 слов в минуту – медленный темп, 75 – более быстрый, 100 – очень быстрый), культуру речи, применение разных способов преподавания, умение со-

здать формальную и неформальную обстановку. Необходимым условием успешности преподавания студенты-практиканты называли эмоциональность рассказа преподавателя, общение с учащимися на занятии.

Эстетически значимым можно назвать занятие, проведенное студенткой Г. по теме «Невербальное общение». Познавательной целью занятия являлось ознакомление учащихся с особенностями невербального общения. Студенткой были поставлены задачи: 1) рассмотреть кинетические особенности невербального общения; 2) рассмотреть проксемические особенности невербального общения; 3) рассмотреть роль визуального контакта в невербальном общении; 4) развивать эстетические чувства учащихся. Значимым для развития эстетической культуры учащихся является цель развития эмоциональной сферы учащихся. Студенткой Г. были рассмотрены подсистемы невербальных средств общения: взгляд, внешний вид собеседника; оптико-кинетическая подсистема; паралингвистическая или околоречевая подсистема, пространственная подсистема.

По ходу занятия учащимся предлагалось с помощью жестов передать разнообразную информацию (например, забыли закрыть дверь, напиши мне и др.). Далее ребята изображали такие состояния как радость, гнев, печаль; предлагалось изобразить маленькую радостную девочку, разъяренного учителя, удивленного человека, водителя самолета, летчика. Теоретическая информация постоянно сопровождалась интересными примерами, выполнением тренировочных заданий. Студент-практикант предлагает учащимся повернуться лицом к соседу по парте:

1) разговаривать с собеседником только с помощью жестов;

2) передать друг другу информацию, не произнеся ни слова;

3) передать информацию словами;

4) обсудить какую-то тему словами.

Затем учащиеся поворачиваются к собеседнику спиной и продолжают разговор.

Студентка Г. объяснила значение этого тренинга. Учащимся предлагалось осмыслить разницу в ведении диалога. Когда было проще общаться? Учащиеся делают вывод о том, как важно в процессе общения смотреть в глаза собеседника, наблюдать за его мимикой, жестикуляцией. Студенткой при планировании занятия учитывалась цель эстетического развития учащихся; было подобрано эстетически выразительное содержание, учебный материал был изложен наглядно, доступно; были применены методы и приемы, привлекательные для учащихся; предлагались для решения практические ситуации; структура занятия была логически продумана; создан положительный эмоциональный фон; осуществлялась обратная связь с учащимися. Ребята не боялись выразить свое мнение. Студентке удалось создать ситуацию успеха, что необходимо для развития гармоничной личности. На занятии учащиеся получили положительные эмоции от преподавателя, от предмета, от своей деятельности.

Студенткой С. была проведена лекция на тему «Мышление. Особенности мышления». Познавательная цель занятия – сообщить новые знания о понятии «мышление», его видах, особенностях. Студенткой С. была поставлена цель активизации творческой деятельности учащихся за счет интенсивности занятия, передачи учащимся увлеченности своим предметом.

Задачами занятия были:

1) рассмотреть общее понятие «мышление», его виды;

2) изучить особенности творческого мышления;

3) провести диагностику активации и функциональной асимметрии полушарий головного мозга;

4) развить творческое мышление учащихся;

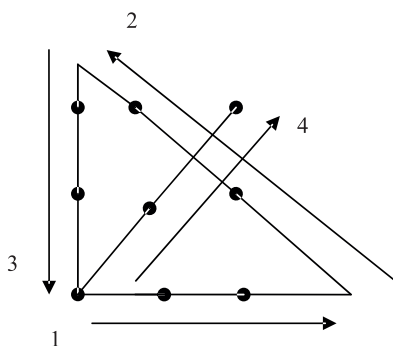
5) развить эстетические чувства учащихся.

Структура занятия:

1. Организационный момент (приветствие, переключки).

2. Сообщение цели и задач урока.
3. Изложение нового материала.
4. Работа с диагностическим оборудованием.
5. Анализ результатов.

На занятии студентом-психологом было дано определение мышления, раскрыты специфические признаки мышления, виды мышления. Учащимся было предложено поразмышлять о том, что такое творчество. Приведена задача на выявление уровней развития творческого мышления: как четырьмя прямыми линиями, не отрывая от бумаги ручки, перечеркнуть расположенные квадратом 9 точек?



Студентка Г. рассказала учащимся о разных подходах к определению понятия «творчество». Далее практикант рассказала об операциях мыслительной деятельности, в качестве примеров приводила факты, знакомые учащимся. Например, студенты анализируют, когда слушают речь на английском языке и вспоминают слова, которые уже знали, синтез – составление речи.

Материал излагался ярко, образно и эмоционально. Речь студентки была охарактеризована руководителем практики как правильная и выразительная. Учебный материал был изложен в доступной форме. Она рассказывала интересно, логично, поддерживала контакт с аудиторией (приводила примеры, задавала вопросы). Аудитория отвечала на вопросы. После теоретической части была проведена диагностика активации и функциональной асимметрии полушарий головного мозга (черный чемоданчик).

Как отмечали студенты, «учащиеся с интересом рассматривали черный чемоданчик». Потом все учащиеся были продиагностированы. Ребятам было интересно узнать свои результаты диагностирования. Студенткой Г. было продемонстрировано гармоничное соединение знания материала урока с культурой речи, эстетикой поведения. Уверенное изложение материала, культура речи практиканта способствовали созданию на занятии атмосферы диалога, сотрудничества, общего творческого поиска.

Особое внимание при проведении занятий по дисциплине «Общие основы психологии» студентами-практикантами было уделено цели развития эстетической культуры учащихся. Эстетическое воздействие на занятии оказывает изложение материала, раскрывающее эстетику труда психолога. Студенты-психологи подбирали методы, соответствующие возрасту, обеспечивающие активность и самостоятельность учащихся на занятии. Студентам удалось установить и поддержать с учащимися доброжелательные отношения.

При проведении занятий студенты-практиканты учитывали индивидуальные особенности учащихся, изучали интересы в сфере эстетического. Устанавливали уровни развития эстетической культуры учащихся, выявляли интересы в области музыки, живописи, художественной литературы и др. Учащимся были предложены анкеты с такими вопросами: «Назовите Вашего любимого писателя», «Ваши любимые кинофильмы?», «Придерживаетесь ли Вы в своей одежде моды?».

Структура уроков была четко организована: постановка цели занятия, правильное распределение времени, заключительная часть урока, домашнее задание. Когда урок хорошо организован, он более эстетически выразителен. Теоретический материал сопровождался решением практических ситуаций. Эстетическое воздействие оказывало применение творческих заданий, тренингов, игр. Среди творческих заданий можно отметить организацию наблюдения за волевы-

ми проявлениями одного из учащихся; проведение наблюдений за тем, какие недостатки в монологической речи встречаются у одноклассников.

Положительные эмоции у учащихся вызвала игра «Сделайте так, чтобы мы похлопали». Выбирается один участник, который выходит за дверь. Остальные учащиеся задумывают действия, которые должен сделать выбранный участник. Учащийся заходит обратно в аудиторию и по реакции остальных участников должен догадаться, что это за действия. Когда он начинает делать что-то из задуманного, группа поддерживает его поощрительными одиночными хлопками. Выполнение задуманных действий встречается бурными аплодисментами. Учащиеся не боялись проявлять свои чувства в игровой ситуации. Игра проводилась студентами-психологами с учетом цели развития эмоциональной сферы ребят. Участники могли выразить в игре самые разнообразные эмоции, что оказывало влияние на развитие эстетической культуры учащихся.

Влияние на развитие эстетической культуры учащихся оказывала речь студентов-практикантов, их поведение, интерес, положительное эмоциональное отношение к предмету.

При составлении конспектов занятий студенты-психологи учитывали критерии эстетически выразительного занятия:

- 1) постановка целей эстетического развития учащихся;
- 2) эстетически выразительное содержание, наглядность, доступность материала;
- 3) применение методов и приемов, привлекательных для учащихся;
- 4) применение практических ситуаций;
- 5) логически продуманная структура урока;
- 6) положительный эмоциональный фон;
- 7) осуществление обратной связи.

При проведении внеклассных мероприятий, как и при проведении учебных занятий, студенты учитывали необходимость развития эстетической культуры учащихся.

Студенты включали эстетическое воспитание учащихся в план воспитательной работы. Большая роль в развитии эстетической культуры учащихся принадлежит организации и проведению бесед о писателях и художниках (например, беседа на тему «Тропинин Василий Андреевич – представитель романтизма в русском изобразительном искусстве, мастер портретной живописи»), тематических вечеров, театральных постановок. Тематический вечер «Пока горит свеча» был посвящен творчеству поэтов «серебряного века». Студенты-практиканты и учащиеся провели театральную постановку, стилизованную под средние века, «Бал у золушки».

Руководители практики направляют деятельность студентов на развитие у учащихся эстетического вкуса, потребностей и способностей. Система работы строится таким образом, чтобы в центре внимания была личность каждого ученика. С целью изучения ребят студенты начинают наблюдение за учащимися в процессе различных видов деятельности, проводят беседы, эстетически ориентируют учащихся на восприятие прекрасного в действительности.

Во время экскурсии в Музей изобразительного искусства студенты ориентируют учащихся на восприятие произведений искусства с позиций красоты, гармонии, простоты, раскрывают эстетическую значимость произведений, стараются вызвать положительные эмоции у учащихся. Воспитывают учащихся своей культурой речи, поведением, внешним видом. Студенты сами выполняли роль экскурсоводов. Тема экскурсии – творчество В.А.Тропинина. Была проведена предварительная беседа, учащиеся были подготовлены к эстетическому восприятию картин художника.

Этапами экскурсии являются:

1. Подготовка к экскурсии (определение содержания, конкретных задач, выбор объекта, знакомство с объектом).

2. Проведение экскурсии (беседа, наблюдение, обобщение преподавателя, обработка материала).

3. Заключительный этап экскурсии (подведение итогов в ходе беседы с целью приведения полученных знаний в систему).

В музее студенты познакомили учащихся с биографией Тропинина. Учащимся были продемонстрированы имеющиеся в музее картины Тропинина: «Портрет Е.И.Корзинкиной», «Портрет танцовщицы Карпаковой» и «Старик, опирающийся на палку». Студентами был дан искусствоведческий анализ картин. Экскурсия была проведена на высоком уровне. Студенты – практиканты продемонстрировали знание и умение применять искусствоведческие термины, выразительно излагать материал, уметь воздействовать на эмоции учащихся, культуру речи, манеру поведения.

Был создан положительный эмоциональный фон доверительной беседы. Все этапы экскурсии были тщательно продуманы.

Высокая оценка экскурсии была дана и самими учащимися.

Учащимся было дано задание описать картину В.А.Тропинина. Большинство учащихся была выбрана картина «Портрет танцовщицы Карпаковой».

В качестве примера приводим сочинение учащейся Х.:

«Недавно я посетила музей изобразительных искусств. Я увидела очень много картин, произведений известных художников, но больше всего меня поразила картина В.А.Тропинина «Портрет балерины Карпаковой». Именно в ней художник передал свое восприятие образа женщины.

Белое румяное лицо. Темные глаза выразительно выделяются на смуглом лице. Взгляд глаз пронзительный, чуть вызывающий. Балерина как будто вглядывается во что-то. Каштановые волосы собраны в пучок. Балерина изображена в красивом пышном платье, хорошо подчеркивающим ее фигуру. Сзади на скамейке висит красная шелковая шаль. Огромная зеленая крона дерева заслоняет пространство, только между листьями просвечивает темное вечернее небо. Изображенные под скамейкой зеленые травинки дают ощущение легкого ветерка.

Тропинин сумел передать спокойное, умиротворенное настроение балерины, под стать окружающей природе. Из всех женских образов в музее мне больше всего понравилась эта картина. Не каждому художнику удается изобразить красоту».

Для данной работы характерны глубина и целостность эстетического восприятия, способность к эмоционально-эстетической оценке картины в единстве содержания и формы. Ученица использует выразительные средства. Речь правильная, богатый словарный запас, точное словоупотребление, логичность изложения мыслей.

Мероприятие получило высокую оценку руководителей практики, показало высокий уровень развития эстетической культуры студентов-практикантов.

В процессе проведения тренингов студенты-психологи побуждают учащихся общаться на духовном уровне, уважительно относиться друг к другу – это элементы нравственного и эстетического воспитания. Учащиеся рассматривают в игровых ситуациях нормы и правила общения, учатся общаться друг с другом, с группой, с преподавателем. При проведении тренингов студенты также ставили цель развития эстетической культуры учащихся. Студенткой Р. были проведены следующие техники: «Вторжение», «Доверительное падение», «Исполнение желаний», «Осьминог». Студенткой была поставлена цель по развитию эстетической культуры учащихся в процессе проведения тренинга – научить общаться на духовном уровне, уважительно относиться друг к другу.

– «Вторжение»: участники встают в круг и крепко сцепляют руки. Один участник остается вне круга и пытается прорваться в него. Когда ему это удастся, другой участник занимает его место. В этом упражнении принимали участие все учащиеся группы. В составе группы были как популярные участники, т.е. смелые, активные, общительные, так и учащиеся, которые не имели большой популярности и авторитета в группе. Когда учащиеся, которые вели себя немного агрессивно, выходили за пределы круга, то ста-

новились взволнованными и нервничали. Но когда эти участники возвращались обратно в круг, то проявляли большую терпимость и понимание к другим участникам.

– «Доверительное падение»: участники делятся на пары. Один участник из пары встает спиной к партнеру, закрывает глаза и начинает падать с раскинутыми руками, давая другому участнику поймать его. Эта техника позволяет участнику проверить, насколько он готов доверять людям, для этого он должен решиться упасть. У некоторых участников это упражнение вызывало страх, так как они должны были довериться тем, кого не видят. Было видно, что учащиеся не доверяют своим одноклассникам. В этом случае студент-психолог предлагал им попробовать роль активного партнера, который сам ловит другого, и только после этого они переставали бояться и активно включались в игру.

– «Исполнение желаний»: каждый член группы может сформулировать желания, которые группа может исполнить «здесь и сейчас» (например, чтобы другие участники станцевали или спели, рассказали стихотворение и т.д.). Все по очереди говорят свои желания, а группа их исполняет. Это упражнение понравилось всем учащимся. При обсуждении результатов упражнения выяснилось, что кому-то больше нравилось загадывать желания, а кому-то исполнять желания других.

– «Осьминог»: группа из 20 человек делится на подгруппы по 10 человек в каждой. Участники каждой подгруппы изображают осьминога (туловище и щупальцы). Когда «осьминоги» готовы, то все участники с закрытыми глазами, держась друг за друга, перемещаются по аудитории от одной стены к другой. Разговаривать в это время не разрешается. По условиям упражнения в игре принимали участие все члены группы. После окончания игры произошло ее обсуждение в подгруппах, а затем и в группе. В ходе проведения методики было видно, как происходит деление группы на микрогруппы, кто с кем дружит, а кто в группе держится

сам по себе. Выполнение этого задания подняло настроение участников тренинга и мотивировало у них дальнейшее желание общаться друг с другом и больше узнавать друг о друге.

Таким образом, в процессе проведения тренингов осуществлялось эстетическое воспитание учащихся. Общение осуществлялось на высшем уровне человеческого общения – духовном. Духовное общение предусматривает живой интерес к личности партнера, взаимное побуждение к импровизации, совместный поиск истины, стремление к объединению усилий по достижению игровых задач. Студенты отмечали, что в процессе проведения тренингов развивается эмоциональная сфера учащихся, что также является компонентом эстетического воспитания. Участие в тренингах вызывало у учащихся положительные эмоции, поднимало им настроение.

Анализ и самоанализ занятий, воспитательных мероприятий и тренингов студенты-практиканты осуществляли с учетом того, как достигалась цель развития эстетической культуры учащихся. Получилось ли эстетически ориентировать учащихся на восприятие учебного материала и процесса общения с позиций красоты, гармонии и простоты, раскрыта ли эстетическая значимость произведений искусства, развивалась ли эмоциональная сфера учащихся. Оценивалась культура речи студентов-психологов, поведение, внешний вид.

На итоговой конференции уроки, проведенные студентами-психологами, оценивались с разных точек зрения, в том числе и с эстетических позиций. Студенты приводили примеры эстетически выразительных уроков, внеклассных мероприятий и тренингов. Рассказывали о том, как достигали цели развития эстетической культуры учащихся. Студенты-практиканты делились своими впечатлениями о том, как себя чувствовали в роли преподавателя. Студенты-психологи отметили, что от прохождения практики остались только положительные эмоции. Студентам было очень интересно почувствовать

себя настоящими преподавателями. Развивались эстетические способности студентов-психологов. Студенты стремились сделать свои уроки, внеклассные мероприятия более глубокими по содержанию.

Таким образом, в процессе педагогической практики студенты-практиканты учатся творчески относиться к труду психолога, видеть эстетику в процессе преподавания и уделять важное внимание развитию эстетической культуры учащихся.

Студентам-психологам было предложено ответить на такие вопросы анкеты, как что такое эстетика; что такое эстетическая культура; что такое эстетическое воспитание; какое значение в жизни человека имеет эстетическая образованность и воспитанность.

Анкетный опрос, проведенный на 4 курсе психологического факультета Института экономики, управления и права (г.Казань) до педагогической практики, показал, что понятие о том, что такое эстетика, было сформировано у 30% студентов (из 60 опрошенных). Некоторое понимание понятия имелось у 40% студентов, 15% смешивали понятия «этика» и «эстетика», 15% затруднились с ответом на вопрос. После педагогической практики было сформировано понятие у 73% студентов (из 60 опрошенных), некоторое понимание понятия имелось у 27% студентов. Студенты определяли эстетику как «область человеческого знания о совершенном, прекрасном, выраженном в художественной и музыкальной культуре». «Эстетика – это прекрасное в человеке как в духовном, так и в физическом смысле». Эстетика определялась студентами как «отрасль философии, сфера восприятия мира человеком, связанная с материальной незаинтересованностью, категориями прекрасного и безобразного, комического, возвышенного, трагического и т.д.». В ответах студенты размышляли о роли эстетики в жизни общества – «привитие человеку эстетического восприятия мира, чувства прекрасного по отношению к искусству, природе».

Понятие о том, что такое эстетическая культура, до педагогической практики

было сформировано у 33% студентов. Некоторое понимание понятия имелось у 47% студентов, 20% затруднились с ответом на вопрос. После педагогической практики было сформировано понятие у 68% студентов, некоторое понимание понятия имелось у 26% студентов, 6% затруднились с ответом на вопрос. Студенты определяли эстетическую культуру как «индивидуальный взгляд человека, его стремление к духовному развитию, возвышенности, культуре, грамотности; уровень развитости восприятия интеллектуальных, творческих творений человечества; произведения искусства деятелей культуры; эстетическая культура берет свое начало из эстетических чувств, которые присущи только человеку, это чувство прекрасного или ужасного, т.е. эстетическая культура является тем, чем люди должны восхищаться и что они должны боготворить; культура человека, его чувство прекрасного, то, как он воспринимает искусство, стремится ли знать больше об искусстве, читает ли книги, ходит в музеи».

Эстетическая культура, по мнению студентов, – «это любовь человека к прекрасному, к искусству. Способность получать эстетическое удовольствие от созерцания произведений искусства, способность понимать их и видеть (или слышать) не только поверхностно, но и понимать их подтекст, понимать, что хотел передать автор, создавая это произведение».

Анкетный опрос выявил, что до педагогической практики у 34% студентов было сформировано понятие «эстетическое воспитание». У 44% студентов имелось нечеткое понимание понятия, обращалось внимание на отдельные качества эстетического воспитания, 22% затруднились с ответом на вопрос. После педагогической практики было сформировано понятие у 76% студентов, некоторое понимание понятия имелось у 18% студентов, 6% затруднились с ответом на вопрос. «Эстетическое воспитание – это когда человек сам или под руководством кого-то учится пони-

мать и чувствовать прекрасное, когда у него вырабатывается вкус». «Эстетическое воспитание – это воспитание и развитие ребенка в русле прекрасного, развивающего у него тонкое восприятие окружающего мира». «Эстетическое воспитание – это развитие чувства прекрасного, любви к искусству, литературе, развитие понимания прекрасного».

Таким образом, диагностика показала, что студенты в процессе педагогической практики стали лучше понимать, что такое эстетика, эстетическая культура, эстетическое воспитание, какое значение в жизни человека имеет эстетическая образованность и воспитанность.

Эстетическое развитие студентов-психологов в период практики осуществляется при следующих условиях:

- если актуализируются знания студентов в области эстетического;
- если руководители, ведущие практику, ставят цель саморазвития и эстетического развития студентов-практикантов;
- если проводится диагностика уровней развития эстетической культуры студентов;

- если студенты-психологи ставят цели саморазвития и эстетического развития учащихся;

- если студенты отбирают эстетически выразительный материал для уроков и внеклассных мероприятий;

- если студенты-практиканты проводят диагностику уровней развития эстетической культуры учащихся.

При данных условиях педагогическая практика является фактором развития эстетической культуры студентов. Частными факторами развития эстетической культуры студентов-психологов в процессе педагогической практики являются:

1) обучение студентов-практикантов эстетически выразительным формам, методам, приемам проведения занятий, внеклассных мероприятий и тренингов;

2) эстетически выразительные занятия, внеклассные мероприятия и тренинги преподавателей, ведущих педагогическую практику;

3) системная работа руководителей педагогической практики по мониторингу развития эстетической культуры студентов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СПЕЦИАЛИСТА КАК ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

М.В.Марданов, Т.А.Жарова

В философии образования, педагогике продолжается поиск современных образовательных идеалов, альтернативных вариантов. Диалог культур, под воздействием которого находятся и система профессионального образования, и её субъекты, происходит на фоне таких общемировых тенденций развития образования как демократизация и интернационализация, информатизация и компьютеризация. Не случайно диалогизм, толерантность, ответственность, самостоятельность могут рассматриваться как ценности – цели современного образования личности.

Высшая и средняя профессиональные школы переходят на новые государственные образовательные стандарты, идёт работа по их учебно-методическому обеспечению. В этой связи, на наш взгляд, особое значение как на федеральном и региональном уровнях, так и на уровне образовательного учреждения приобретает вопрос о модели выпускника. Для вузов – это вопрос о модели будущего специалиста, а значит, и о факторах его профессионального становления.

Любое профессиональное пространство имеет собственные нормы и ценности, вырабатываемые членами социально-профес-

сиональной группы и включающиеся в это пространство из более широкого социокультурного контекста. Они выстраиваются в иерархию в зависимости от факторов, обусловленных как внутренней логикой развития сферы рассматриваемой деятельности, так и более широким культурным контекстом. Представления о профессиональной компетентности базируются на: а) специфике способа организации и приращения соответствующих знаний и навыков; б) особенностях исторического социокультурного контекста; в) характеристиках личности, существенных для реализации профессионального потенциала.

Одно из типичных определений культуры в контексте деятельностного подхода предложено И. В. Плотниковой: «Культура – это системное качество, отражающее специфику взаимодействия общества и природы на определенном этапе исторического развития и обуславливающее способы и меру выражения сущностных сил человека, реализация которых для человека составит в конечном счете и смысл его жизни, и самоцель всего общественного развития». Существуют подходы, в которых утверждается, что культура включает не только плоды человеческой деятельности, но и приемы, способы, и процедуры, с помощью которых она осуществляется.

Необходимо подчеркнуть, что культура и деятельность выступают как диалектически связанные, но отнюдь не тождественные понятия. Чем целенаправленнее и социально значимее труд личности, тем большую общественную направленность она приобретает; чем богаче духовное содержание активности, тем выше интеллектуально-творческий уровень культуры личности. Другими словами, культура становится достоянием человека только в соответствующей деятельности, в процессе вовлечения и участия личности в многообразных общественных отношениях. Сама же деятельность становится социально эффективнее, качественнее, наполняется творческой инициативой, если культурные потенциалы личности разви-

ты глубоко и всесторонне. Отметим, что понимание культуры как способа деятельности имеет важное методологическое значение для решения поставленной в данном исследовании задачи – выяснения сущности профессиональной культуры как относительно самостоятельного социального явления. Что же понимается под способом деятельности? Это совокупность приемов, методов и форм соединения физических и духовных способностей человека со средствами труда. Посредством способов деятельности реализуется субъектно-объектные отношения в обществе. В данном плане культура характеризует процесс и степень раскрытия способностей человека, творческих сил, духовных потенциалов, всего того, что принято называть сущностными силами человека.

В качестве базового можно принять определение культуры как системного качества развития человеческих сил и способностей, выражающихся в совокупности всех видов и способов преобразовательной, деятельности человека и общества, а также результатов этой деятельности, воплотившихся в материальных и духовных *ценностях, создаваемых в интересах общественного прогресса.*

Принятое понимание культуры имеет непосредственное отношение к целям нашего исследования, выступая в качестве методологической основы для раскрытия сущности и содержания профессиональной культуры. В этом же плане важно отметить, что с точки зрения своего носителя (субъекта), культура может фиксировать способ жизнедеятельности отдельного индивида (культура личности), социальной группы (например, корпоративная культура) или всего общества в целом. Культура – явление многоликое, она не является каким-то одним «срезом» общественной жизни, не выступает изолированной сферой человеческой жизнедеятельности, она проникает во все сферы общественной жизни, она как бы разлита по всему телу социального организма, пронизывает все виды человеческой деятельности. Тот факт, что культура реализуется во

всех сферах общественной жизни, находит свое выражение и в языковых формах, например, «культура производства», «культура быта», «политическая культура» и т.п. На этом же основании можно говорить и о профессиональной культуре, понимая под ней в самом общем виде уровень совершенства деятельности субъекта, ее качественную характеристику.

Профессиональная культура определяет степень усвоения человеком предшествующего опыта, накопленных знаний, традиций и их воплощения в практической деятельности. В характеристике профессиональной культуры, в ее бытии всегда присутствует субъект и его деятельность, включенные в содержательное многообразие социальной практики.

Каждому субъекту деятельности соответствует своя «ниша» в общей системе социальной практики, свой род занятий, то есть то, что принято называть профессией. Примечательно, что слово «профессия», перешедшее из западноевропейских языков, означало: с французского (XVI в.) «profession» – «должность», «род занятий»; позже с латинского «professio» – «декларация», «объявление», «заявление», потом «официально указанные занятия», «должность», «специальность».

Методологически исходным положением в определении сущности и содержания понятия «профессия» является рассмотрение ее в качестве рода трудовой деятельности. Профессия – нормативное явление предполагающее овладение определенными профессиональными знаниями, навыками и умениями, формирование определенных социально – культурных качеств.

Профессиональный труд является основной формой социального бытия, личностного самовыражения и развития. Овладение им означает одновременно включение индивида в социальные отношения, а профессия выступает в данном случае своеобразным видом связи личности и общества.

При всем многообразии подходов к определению профессии можно выделить ряд

признаваемых большинством авторов ряд основных характеристик. Во-первых, профессия представляет собой относительно длительное, а не кратковременное выполнение определенной деятельности. Во-вторых, это деятельность, требующая специального образования и умения. В-третьих, профессиональная деятельность обязывает к определенному профессиональному поведению как в рамках данных профессий, так и вне их. В-четвертых, выполняемая профессиональная деятельность приводит к формированию профессионального интереса, который часто осуществляется через профессиональные объединения и предписания представителям определенных профессий (на основе чего и возникают профессионально-нравственные ценности). В-пятых, стремление представителя одной профессии проявить особый статус по отношению к представителям других профессий как в смысле организации, так и в общественном смысле, что приводит к идентификации социального индивида с профессией, к которой он принадлежит.

Совокупность названных характеристик определяет «лицо» профессии. Если какая-то из этих характеристик недостаточно выражена, то это свидетельствует о недостаточной профессионализации рассматриваемой деятельности.

Отражением рассмотренного подхода к раскрытию сущности профессии является, на наш взгляд, ее определение в энциклопедии. Под профессией понимается «специализированная и институционализованная деятельность социального индивида, владеющего комплексом необходимых теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы».

В ходе своего развития профессия институционализируется. Институционализация профессии представляет собой сложный социальный процесс и включает в себя два аспекта: 1) создание институтов, способствующих организации профессиональной деятельности; 2) создание институтов, обес-

печивающих воспроизводство профессиональной группы.

В контексте нашей работы проблема институционального становления профессии имеет непосредственную связь с вопросами генезиса профессиональной культуры. Эта связь заключается в том, что на определенном этапе институционализации профессии формируется и приобретает важность профессиональная культура.

Рассмотренные выше исходные методологические положения и подходы, необходимые для анализа исследуемого нами явления, позволяют непосредственно перейти к выявлению сущности и содержания профессиональной культуры личности как субъекта профессиональной деятельности.

В социально-философской и общественно-познавательной литературе, других источниках представлен весьма широкий спектр авторских позиций, мнений, точек зрения на сущность и содержание профессиональной культуры. Достаточно подробный анализ имеющихся в отечественной и зарубежной литературе подходов к трактовке профессиональной культуры осуществлен, в частности, в диссертационной работе П.В.Кузьмина [1]. Опираясь на изложенные выше методологические положения и используя работы названных авторов, рассмотрим наиболее типичные трактовки профессиональной культуры с тем, чтобы определить ее наиболее полное и близкое к целям нашего исследования понимание.

Среди первых работ в социально-философской литературе, посвященной анализу профессиональной культуры конкретного специалиста, можно назвать исследования Г.Н.Соколовой [5,6]. Рассматривая профессиональную культуру как личностный аспект культуры труда, она выделяет в ней следующие основные элементы: общее образование, профессиональную подготовку в виде специальных знаний, умений и навыков, производственный опыт, способ и отношение работника к профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной культуры Г.Н.Соколова [6] представляет как процесс получения работником общего и специального образования (овладения системой знаний и умений, воспитания овладения системой ценностных установок и убеждений), накопления производственного опыта во время трудового обучения и трудовой деятельности. Предложенная автором дефиниция профессиональной культуры связана с достижениями научно-технического и социального прогресса: «Профессиональная культура работника – это степень овладения им достижений научно-технического и социального прогресса и полнота реализации этого опыта в трудовой деятельности».

Имеется также целый ряд работ, авторы которых широко используют термин «профессиональная культура» без выяснения ее сущности, содержания и связи с культурой в целом. Авторы другой группы работ различают общую и профессиональную культуру, но считают понимание последней общеизвестной истиной [2, 3, 4].

Рассмотренные выше различные точки зрения на сущность профессиональной культуры во всех их различиях не являются взаимоисключающими, а, наоборот, взаимодополняют друг друга. В каждой из них отражены те или иные ее грани в зависимости от целей исследования и специфики профессиональной деятельности. Наиболее удачное, на наш взгляд, определение профессиональной культуры, отражающее основные ее существенные признаки применительно к любой сфере деятельности, предложено П.В.Кузьминым [1]. Мы разделяем его вывод о том, что «профессиональная культура – это системное качество, характеризующее уровень социально-профессионального развития работников в любой сфере общественного разделения труда, меру и способ реализации их сущностных сил в процессе профессиональной деятельности и ее результатах» [1].

Обладателя профессиональной культуры часто называют профессионалом, подразумевая человека высокой квалификации

и мастерства. Нередко для оценки профессиональной культуры специалиста используют термин «профессионализм».

На первый взгляд, понятия «профессионализм» и «профессиональная культура» можно рассматривать как равноценные при характеристике трудовой деятельности субъекта, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков. Вместе с тем, между этими понятиями имеется существенное различие. На наш взгляд, следует согласиться с утверждением, что понятие «профессионализм» раскрывает преимущественно технологическую, функциональную сторону любой деятельности. Он предстает как итог и своего рода критерий деятельности.

Профессиональная культура есть способ и одновременно оценка деятельности. Включая в себя содержательную область профессионализма, она отражает и сам процесс приобретения профессионализма. Культурный компонент определяет уровень развития самого субъекта деятельности, его личностно-деловые качества. В своем единстве понятия «культура» и «профессионализм» отражает многоаспектность и динамичность профессиональной культуры как социального феномена.

Профессиональная культура, как и культура в целом, находит свое проявление на различных структурных уровнях социальной материи. Используя в качестве методологического основания диалектику общего, особенного и единичного, можно выделить соответствующие структурные уровни профессиональной культуры. На уровень «общего» профессиональная культура выступает как качественная характеристика всего общества в плане развития и реализации социально-профессиональных качеств. Уровень «особенного» характеризует степень развития и эффективность трудовой деятельности определенных профессиональных групп. На уровне «единичного» носителем профессиональной культуры выступает конкретная личность как представитель определенной профессии.

Сущность профессиональной культуры на личностном уровне, как справедливо отмечает П.В.Кузьмин, выражается мерой освоения необходимых профессиональных знаний, навыков и умений, профессионального опыта, степени интеграции профессиональных и социальных качеств личности; способностью применять совокупность наиболее рациональных способов, приемов работы в различных ситуациях, складывающихся в процессе деятельности и обеспечивающих ее высокую эффективность [1]. В своем реальном функционировании профессиональная культура личности выступает прежде всего как совокупность конкретных социально-значимых профессиональных действий.

Сущность профессиональной культуры не выражает всего богатства ее содержания. Раскрытию содержательной стороны любого объекта способствует изучение его структуры, представляющей совокупность его основных элементов, при наличии между ними устойчивых связей, обеспечивающих сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях.

В зависимости от основания деления можно выделить различные структурные элементы профессиональной культуры личности. Так, например, П.В.Кузьмин выделяет в ее структуре духовную и деятельностно-поведенческую стороны [1]. Духовная сторона, представляющая диалектическое единство профессионально-идеологического и психологического компонентов, включает в себя: систему профессиональных знаний, убеждений, культуру профессионального мышления, профессиональные потребности, чувства, волевую готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Деятельностно-поведенческая сторона включает профессионально-целесообразные способы деятельности и культуру поведения. К профессионально-целесообразным способам деятельности относится такая совокупность приемов, методов, форм труда, отношений и поступков, которые

обеспечивают наиболее полное раскрытие сущностных сил личности и высокую эффективность деятельности. Культура поведения как структурный компонент профессиональной культуры является качественной характеристикой определенных способов, приемов и процедур поведения, благодаря которым регулируются и исполняются разнообразные профессиональные действия.

Любая профессиональная деятельность осуществляется в определенной системе общественных отношений – политических, правовых, нравственных, экономических, эстетических, религиозных и т.д. В связи с этим профессиональная культура субъекта деятельности не может быть вне зависимости от других сторон его культурного развития, выраженных в категориях политической, правовой, нравственной и т.д. культуры личности.

Конечно, влияние этих сторон на профессиональную культуру личности неравнозначно. Оно определяется рядом факторов, и прежде всего конкретным характером самой профессиональной деятельности.

Во-первых, мы исходим из того, что политико-правовые, нравственные, эстетические и иные качества личности, детерминированные профессиональной деятельностью человека, в снятом, опосредованном виде с необходимостью входят в содержание его профессиональной культуры и выступают в качестве ее структурных элементов. Более того, для некоторых видов профессиональной деятельности эти качества выступают как собственно профессиональные. Во-вторых, по степени взаимодействия с профессиональной культурой и воздействия на ее формирование одни виды культуры имеют непосредственное влияние, другие – более опосредованное. Это определяется как характером самой трудовой деятельности, так и состоянием и уровнем развития общественных отношений. Немыслимо существование профессиональной культуры личности без профессионально-нравственных качеств, без определенного

уровня нравственной культуры. Политическая, правовая и нравственная культуры личности в условиях сегодняшнего российского общества в своем единстве выполняют роль стержня, без которого собственно профессиональные качества не могут образовать устойчивую конструкцию.

Пониманию нравственной силы труда, его красоты служит эстетическая культура личности. Она выступает важным условием действий в сфере профессиональных отношений, характеризующихся целесообразностью, соразмерностью, гармоничностью, единством формы и содержания. Человек с развитой эстетической культурой больше склонен к творческому выполнению профессиональных обязанностей, способен выходить за пределы готовых схем, привычек, шаблонных действий.

Трудно представить эффективную профессиональную деятельность человека и без определенного минимума физического здоровья. Ведь любой труд – это затраты человеческого мозга, нервов, мускулов, органов чувств и т.д. А здоровье человека находится в прямой зависимости от уровня его физической культуры. Воинский же труд вообще невозможно представить без высокой физической подготовки его субъектов.

Таким образом, профессиональная культура личности представляет собой сложное социальное явление, структура которого определяется характером профессиональной: деятельности и её взаимосвязью со всеми сторонами общественной жизни. В целом культура профессиональной деятельности специалиста будет выражаться в его стремлении к непрерывному совершенствованию своей деятельности и своей личности, т.е. совершенствованию как общей культуры, так и основных компонентов культуры профессиональной деятельности.

Литература

1. Кузьмин П.В. Профессиональная культура офицера-политработника и пути её формирования: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 1989.

2. *Лалшов В.А.* Профессиональная культура офицера-культуролога и ее формирование в системе вуза: Дис. ... канд. филос. наук. – М., 1996.

3. *Лобач А.И.* Формирование педагогической культуры у курсантов КВВУ: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.

4. *Мослов Э.Е.* Педагогические основы фор-

мирования и развития культуры управленческой деятельности у командиров подразделений: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993.

5. *Соколова Г.Н.* Труд и профессиональная культура. (Опыт социологических исследований). – Минск: Изд-во БГУ, 2000.

6. *Соколова Г.Н.* Культура труда в социальном развитии. – Минск: Изд-во БГУ, 2004.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

М.В.Симкачева

Большинство молодых людей поколения XXI века занимает активную жизненную позицию. Это современные, энергичные, мобильные, «продвинутые», технологичные, уверенные в себе люди, которые стремятся получить высшее образование, обучаться в престижном вузе, стать высококлассными специалистами и самореализоваться в профессии. Самореализация, по мнению многих из них, – это прежде всего карьерный рост, высокий социальный статус и материальное благосостояние. Исходя из этого, сегодняшние школьники выбирают будущую профессию, зачастую не имея к ней ни склонностей, ни соответствующих задатков, ни, что немаловажно, – призвания. Уроки профориентации в школе слабо ориентируют в мире профессий. Поэтому нынешние выпускники школ полностью полагаются на вуз. На долю последнего выпадает ответственная миссия подготовки будущего специалиста, соответствующего современным требованиям времени.

В данной статье речь пойдет о подготовке специалистов творческо-технологической профессии – журналистов, их самореализации и востребованности на медиарынке, о влиянии различных факторов на этот процесс. Мы не оговорились, назвав журналистскую профессию творческо-технологической. Еще лет 20-30 назад, в советское время, профессия относилась к разряду творческих, а журналист был, в первую очередь, литературным работником.

Глобальные процессы, происходящие сегодня в обществе, формируют совершенно иную журналистику, которая прежде всего испытывает влияние *технологического фактора*. Ранее творческая профессия теперь стремительно развивается вместе с наукой и техникой, становясь, таким образом, все более технологичной. Современные информационные системы – Интернет, спутники, телекоммуникации, мобильные телефоны упрощают и ускоряют нашу жизнь. У журналиста стало больше возможностей для реализации своего творческого потенциала, за счет внедрения цифровых технологий, но вместе с этим работник должен быстро адаптироваться в новых условиях. Необходимо не только знать инновации в своей области, но и практически применять их в работе.

Работа журналиста не мыслима без призвания и таланта, – говорят исследователи журналистики Л. Свитич и А. Ширяева, но сама жизнь, практика печати, телевидения, радио доказала, что в такой же мере она невозможна без системы профессиональных знаний и сформированных на их основе практических навыков и умений [7, с.92]. Повышаются и требования к журналистскому образованию, пересматриваются критерии профессионализма специалистов, меняются и запросы редакций. Сегодня востребованы современные, высокообразованные, активные журналисты с опытом работы в практической журналистике. Поэтому учеб-

ный процесс на факультете журналистики Казанского государственного университета построен так, что фундаментальное теоретическое образование дается без отрыва от практики, то есть профессиональная карьера будущих специалистов начинается со студенческой скамьи. Студенты с первого курса включаются в производственный процесс, узнают все современные нововведения, применяющиеся в редакциях СМИ.

Но у такого практического подхода к обучению есть свои «плюсы» и «минусы». С одной стороны, ранняя профессионализация студентов способствует дальнейшей эффективной работе в СМИ, лучшей адаптации в профессии, так как по окончании университета выпускник приходит на работу с определенным багажом знаний и опытом, хотя и небольшим, но в разных СМИ (такова специфика подготовки: студенты должны пройти практику как в печатных, так и в электронных СМИ). С другой – многие студенты, начиная уже со второго курса, стремятся, как можно раньше получить опыт, показать себя, да и подзаработать – устраиваются на работу в редакции СМИ и полностью отдаются практике. Отсюда – недостаточный уровень профессиональных знаний. А недобросовестные работодатели используют молодых неопытных и неосведомленных в некоторых вопросах специалистов, для своей выгоды.

Преподаватели факультета ежегодно пересматривают рабочие планы, решая проблему совершенствования подготовки будущих специалистов. В связи с чем организуются творческие студии (мастер-классы), внедряются специальные курсы с привлечением специалистов-практиков. Стало больше уделяться внимания технологии журналистской работы. По разным специализациям разработан цикл дисциплин, включающих тренинги, деловые игры, подготовку и выпуск газеты, теле-радиопрограмм. Практика показывает, что симпатии самих студентов отданы практическим занятиям, где они могут «войти в роль» профессионала или хотя бы почувствовать за собой ответственность. В учебный план

включены дисциплины по направлению «Интернет – журналистика». Сегодня подготовка специалистов для Интернет-изданий является наиболее актуальной. Векания «нового журнализма» дошли до всех областей журналистики. Повсеместное распространение сети Интернет, глобализация и технологизация журналистики дали возможность дублировать печатные СМИ в их онлайн-версии. Сочетание различных медиатехнологий в журналистике (конвергентная журналистика) открывает новые перспективы для всех средств массовой информации и попросту является спасением для газетно-журнальной периодики. Чтобы бороться с современными тенденциями рынка, как например, падением тиражей печатных СМИ, применение современных медиатехнологий обязательно.

Несмотря на то, что вузовские преподаватели стараются максимально соответствовать нуждам и запросам практики и успевать за стремительно меняющейся ситуацией в профессии, сегодня необходимо разрабатывать новые способы формирования среды для практики, новые способы обучения студентов. Журналисты-практики, да и сами преподаватели продолжают считать, что в сфере средств массовой информации наблюдается концептуальное и технологическое отставание вуза от требований информационного производства в сфере СМИ [10, с.215]. Это проблема. Но вуз не может перестроиться и оперативно реагировать на вызовы рынка. Его природа другая, – говорит В. Иваницкий, – университеты, как бы странно это ни звучало, должны всего лишь занять свое место в будущей системе подготовки кадров для СМИ [4].

Теперь остановимся на *экономическом факторе*, который сыграл немаловажную роль в нынешнем состоянии профессии и становлении специалиста. Повышение уровня образования среднего работника, вызванное бурными технологическими изменениями в самом характере производственного процесса, породило новое явление в природе труда: рабочая сила превратилась в че-

ловеческий капитал. В этих условиях работник становится специфическим активом организации, в которой работает [6, с. 133]. Ученые ведут речь об изменении роли человеческого фактора как субъекта и движущей силы социально-экономического прогресса. В процессе развития экономики, говорит И. Дзялошинский, формируется новый тип работника, вооруженного знанием. «Все большая часть самодельного населения превращается из продавцов элементарной рабочей силы в носителей и владельцев капитала, воплощенного в их знаниях и квалификации» [1, с. 16].

Сейчас в век скоростных технологий, свободы слова и жесткой конкуренции в медийном пространстве СМИ и журналисты вынуждены выживать в рыночных условиях. И зачастую их деятельность сводится к грамотному маркетингу и четкой организации технологического процесса. Журналистский талант специалистов раскрывается в «желтой журналистике», рекламе, заказных публикациях и PR-продукции, востребованной на медиарынке и приносящей успех изданию и журналисту. Современная журналистика оказалась в ситуации выбора: оставаться творческой профессией или приспосабливаться к рыночным условиям и становиться бизнесом. Чтобы выжить, журналисты вынуждены продавать информацию – услугу. Создание рекламных материалов, ранее считающееся недостойным профессионального журналиста, сейчас вошло в норму и даже обязательным требованием редакции. Создавая подобные материалы, журналисты зачастую забывают об ответственности и профессиональной этике, потому что работают по указке рекламодателя.

Таким образом, большинство журналистов (особенно тех, кто пришел на работу в 90-х годах прошлого века) считают, что журналистика – это бизнес, информация – товар, а журналисты – производители и продавцы этого товара. И это новое постсоветское поколение – сегодняшние студенты журфака – уверены, что только так можно реализовать себя в профессии.

Задача университета – сформировать объективное понимание профессии, ее роли в обществе. В данном случае разъяснить, что рынок бросает вызов журналистам, и они должны выполнять функции, не свойственные журналистике, не отвечающие высокой профессиональной миссии – служению обществу. Это трудно, потому что сам преподаватель очень хорошо понимает, чем живет сегодня практическая журналистика во всей совокупности ее экономической, политической, культурной, социальной ипостасей.

В последние годы в учебный план КГУ по специальности «Журналистика» включен большой блок дисциплин, связанных с экономикой и маркетингом СМИ. Введены специальные курсы и дисциплины по выбору: «Менеджмент в издательском деле», «Маркетинг в СМИ» и другие. Все дисциплины, связанные с медиаэкономикой, начинаются с понимания того, что СМИ, как действительные субъекты рынка должны учитывать рыночные условия. И здесь встает ряд вопросов и проблем, которые сегодня тоже должны решить преподаватели факультета: как преподавать бизнес – журналистику? Готовить специалиста, способного управлять организацией (редакцией СМИ) и готовить журналиста, умеющего писать о бизнесе.

Еще один, не менее важный фактор, который нельзя не учитывать при подготовке специалистов-журналистов – *политический*. Наряду с демократизацией журналистского образования, которая позволила создавать специализированные факультеты обособленно от других, все четче проявляется зависимость СМИ от политических структур. Государственная политика определяла деятельность журналистов как в советское время, так и сейчас, остается главным регулятивным органом СМИ.

По мнению американских исследователей Ф. Сиберта, У. Шрамма и Т. Питерсона, «пресса всегда принимает форму и окраску тех политических структур, в рамках которых она функционирует» [8, с.16.].

Журналисту выгодно заниматься политикой: это престиж, особый статус в профес-

сиональной среде, успех, большая возможность карьерного роста и как следствие – высокий жизненный уровень.

Путь к самоутверждению и стремление к высокому уровню жизни ведет журналиста к выполнению профессиональных функций, не свойственных журналистике как социально значимой профессии. Некоторые критики российских медиа утверждают, что современная журналистика в России все больше и больше превращается в PR-службу государства и крупного бизнеса, тесно связанного с государством, прежде всего в банковском, промышленном и добывающем секторах. «Журналисты в своей деятельности стали ориентироваться не столько на человека, население, которое потребляет производимую журналистами продукцию, в том числе и новостийную, и оплачивает услуги профессионалов, сколько на различные группы элит, которым СМИ нужны не как источник информации, а как инструмент решения пиаровских, политических и иных задач» [2, с.20]. При этом журналисты ведут себя соответственно своему положению, отождествляя журналистику со сферой услуг: они служат хозяину, предоставляют информацию для него такую, какая нужна ему, сами нередко употребляют власть в личных интересах. Профессионализм современного журналиста рассматривается как инструмент власти и складывается из таких навыков как владение манипулятивными тактиками, умение найти сенсацию, некомпетентность, неориентированность на конечный результат, отсутствие героя в материале.

Сегодня практическая журналистика тесно связана с PR. Влияние PR на журналистику в настоящее время настолько велико, что иногда трудно отличить журналистику от PR. Отделения журналистики (и не только) активно занялись подготовкой PR-специалистов. Таков заказ времени: выпускники чаще идут работать в пресс-службы, нежели в редакции СМИ. На отделении журналистики КГУ осуществляется взаимосвязанное обучение журналистов и специалистов по связям с общественностью. Однако четко да-

ется понимание того, что профессии эти разные, у них разные цели, функции, методы работы и т.д.

Еще одна тенденция, проявляющаяся в журналистике – это *социокультурный фактор*, который определяет изменение культурных и социальных парадигм в общественном развитии. Данная тенденция влечет за собой изменение роли национального наследия и особенности взаимодействия различных поколений. На этом фоне происходит постепенное усиление конфронтации молодого и более зрелого поколения выпускников факультета журналистики. Следствием социальных изменений и трансформации господствующей культуры стало: манипулирование действительностью, ориентация на потребление, а не на созидание, пересмотр ценностей, изменение духовности человека, недостаточный уровень профессиональных знаний. Сегодня все эти черты стали характеризовать российского журналиста и журналистику в целом.

В отечественных традициях образования и трансляции культуры от поколения к поколению исследователи отмечают один важный момент, который делает задачи медиаобразования особенно актуальными. Это традиционная авторитарность в передаче культуры, предполагающая не критическое отношение к любым официальным сообщениям, в том числе и к сообщениям в СМИ [3, с.523]. Информация, передаваемая по каналам масс-медиа, по мнению И. Жилавской, – продукт так называемой индустрии сознания, достаточно мощной отрасли, направленной на манипулирование сознанием с определенными целями. Эта индустрия принимает все более профессиональный характер: разрабатываются методы и приемы привлечения и удержания аудитории, изучаются объекты и цели воздействия. Преподаватели учитывают эти условия и учат студентов объективному, критическому оцениванию материалов СМИ, которые сегодня, правильнее сказать, – конструируют действительность, нежели объективно отражают ее.

В докладе «Информационное пространство России...» И. Дзялошинский отмечает: «Социальная система, перешедшая из одного состояния в другое (социализм, демократия, рыночные отношения) резко изменила комплекс требований и ожиданий, предъявляемых к информационным подсистемам вообще и к журналистике, в частности. Российская журналистика ответила на эти требования расширением функционально-ролевого репертуара СМИ, изменением приоритетов деятельности и критериев оценки кадрового потенциала, использованием новых журналистских и редакционных технологий, перестройкой профессионального сознания» [2, с.16].

Таким образом, проблема становления журналистского профессионализма напрямую зависит от процессов, которые происходят сегодня в обществе. От этого зависит и подготовка будущих специалистов. Учебные планы, утверждаемые министерством, отстают или просто не успевают перестроиться согласно стремительно изменяющейся ситуации в практической журналистике. Большинство преподавателей старой закалки не имеют возможности переквалификации. У молодых, только что окончивших аспирантуру, не хватает практического опыта преподавания. Журналисты-практики неохотно занимаются преподавательской деятельностью, так как этот род занятий оценивается намного ниже их работы в практической журналистике.

Другая трудность связана с пересмотром культурных и нравственных ценностей. Вузское гуманитарное образование традиционно носит гуманистическую направленность и связано с утверждением ценности человека «как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей» [10, с.214]. Основа учебного плана, на которой базируется университетская подготовка журналистов – общегуманитарная, с циклом общепрофессиональных дисциплин федерального компонента. «Одним из принципиально важных аспектов реформы высшего образования в России является

разработка и реализация новой системы гуманитарного образования для студентов всех вузов, в том числе для подготовки специалистов-гуманитариев. Данное направление высшего образования имеет целью дальнейшее усиление его культурной, цивилизационной функций... Особое внимание при этом должно уделяться гуманизации и гуманитаризации образования» [7, с.110]. В таком русле готовит будущих специалистов и отделение журналистики КГУ, ориентируя студентов на работу с людьми и для людей. Журналистика – профессия общественная и здесь принципиально важным оказываются вопросы «ради чего?» и «во имя чего?», а не только «как?» и «с какой целью?». Журналист – профессионал служит прежде всего интересам общества.

Можно утверждать, что в большинстве своем именно старшее поколение журналистов не утратило понимание истинной ценности журналистской профессии. Для них это: самореализация, служение людям, возможность сказать то, что не могут другие, преданность профессии. Мотив выбора профессии для многих из них – это призвание. В современном обществе сегодня иные ценности. Коммерция, монополии СМИ, новые технологии формируют медиainдустрию, для которой, зачастую чуждо все человеческое. За словом «журналист» открывается некий стереотипический образ, накладываемый на человека [6, с.104]. Человеческая составляющая уходит на второй план. Такая тенденция наблюдается преимущественно у молодого поколения журналистов, у нынешних студентов и выпускников факультета журналистики. Они ориентированы на профессиональный успех, карьеру, коммерческую выгоду. Это молодые, активные, мобильные, владеющие современными цифровыми технологиями специалисты – те, кто сегодня востребован на медиарынке больше, чем талантливые, творческие личности. Такие выводы мы сделали на основе опросов главных редакторов республиканских СМИ, проведенных в мае 2006 года.

Несмотря на все трудности, связанные с подготовкой будущих специалистов и на все перипетии, которые происходят в обществе, профессия журналиста остается одной из самых востребованных и престижных. Данный тезис красноречиво подтверждают цифры конкурсного отбора на факультет журналистики КГУ: в 2005 году конкурс на одно бюджетное место составил 10 человек на место. В том же году газета «Аргументы и факты» опубликовала данные о том, что факультет журналистики КГУ вошел в десятку самых популярных факультетов страны и занял 7 место [9]. Сегодня выпускники факультета журналистики КГУ хорошо реализуют себя в профессии, работают в самых разных СМИ и сферах общественной жизни, удовлетворены своей профессией и работой. Многие из них занимают ключевые посты в республиканских СМИ и отрасли в целом. Из стен вуза они выходят достаточно подготовленными, универсальными специалистами, легко адаптируются в профессии, хорошо приспособляются к редакционным требованиям, могут работать в смежных областях: рекламе, PR.

Литература

1. Дзялошинский И.М. Поле для профессионалов или поляна для дилетантов? / И.М. Дзялошинский // Социальная журналистика: профессия и позиция. – М.: Агентство социальной информации, 2005.
2. Дзялошинский И.М. Информационное пространство России: структура, особенности функционирования, перспективы эволюции. Доклад на семинаре в Московском Центре Карнеги 19 июля 2001 года / И.М. Дзялошинский. – М., 2001.
3. Жилавская И.В. Актуальные проблемы медиаобразования в системе общего образования / И.В. Жилавская // Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском информационном пространстве. Сборник материалов научно-практической конференции. – М.: МГУ, 2006.
4. Иваницкий В.Л. Поезд ушел// http://www.expert.ru/society/2005/12/jourfak_too_late/
5. Калмыков А.А. Основы профессионального образования журналиста / А.А. Калмыков // Новое в массовой коммуникации. Акценты. Альманах Факультета журналистики ВГУ, Академии наук региональной печати. – 2005. – № 3-4.
6. Розанова Н. К вопросу о марксистской теории отношений труда и капитала: современный подход / Н. Розанова // Вопросы экономики. – 2004. – №12.
7. Свитич Л.Г. Журналистское образование: взгляд социолога / Л.Г. Свитич, А.А. Ширяева. – М.: Издательство ИКАР, 1997.
8. Сибберт, Шрамм, Уилбур. Четыре теории прессы / Сибберт, Шрамм, Уилбур. – М.: Вагриус, 1998.
9. Чижов М. Реформа. В недоучки – за свои / М. Чижов, М. Кактурская // Аргументы и факты. – 2005. – №12.
10. Шайхитдинова С.К. Гуманизация журналистского образования как культурная проблема / С.К. Шайхитдинова // Журналистика и журналистское образование нового столетия: теория и практика. Материалы Пехтелевских чтений. – Казань: Изд-во КГУ, 2001.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ТЕОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Р.Х.Шакуров

Человеческие отношения пронизывают всю нашу жизнь. Каждый из нас постоянно находится среди людей, общается с ними, обменивается мыслями, чувствами, результатами своего труда, совместно решает разные проблемы. Все это становится возможным лишь на фоне добрых, доверительных, человеческих отношений.

Особенно значимы межличностные отношения в процессе обучения и воспитания. Не случайно перестройка человеческих отношений в педагогических системах, их гуманизация признана одной из важнейших целей реформы образования. Давно известно, что личность ребенка, его творческие силы нормально развиваются лишь в атмосфере любви, дружбы и сотрудничества.

К сожалению, в ходе проведения реформы мы заботимся о решении этой проблемы меньше всего. Основную пафос реформаторов, их энергия уходит на нововведения в организационно-педагогической сфере, на создание новых типов учебных заведений, разработку новых учебных планов и программ, реорганизацию системы управления, регионализацию и т.д. Разумеется, это тоже важно. Но еще важнее изменить сущностную сторону образовательного процесса, дух учебных заведений. Взаимоотношения педагога и учащегося, преподавателя и студента образуют сердцевину обучения и воспитания. Можно превратить техникум в колледж по американскому или французскому образцу, оснастить его новейшими компьютерами, ввести новые учебные предметы, освоить самые современные методы преподавания, но все это не

даст нужных результатов, если мы не перестроим стиль отношений участников педагогического процесса.

Человеческие отношения стали предметом психологических исследований сравнительно недавно. До сих пор самым слабым местом этих исследований остается недостаток знаний о психологических механизмах их формирования. В наше время активный их поиск ведется в рамках исследований, проводимых в русле психологии аттракции, особенно в США (Е.Арансон, Е.Бершильд, С.Дьюк, Г.Левингер, К.Либертан, Л.Ли, Л.Пеплоу, З.Рабин, Х.Рейс, М.Сигал, Е.Уолстер, Т.Хастон, К.Хилл и др.). Эти исследования привели к выдвиганию трех концепций, пытающихся объяснить причины привлекательности другой личности. Прежде всего это – прагматическая концепция вознаграждения, заимствованная у бихевиоризма и павловского учения о рефлексах. Не случайно автор фундаментального американского учебника социальной психологии Д.Майерс называет эту концепцию «незатейливой» – очевидно, имея в виду простоту выраженной в ней идеи подкрепления (16). Как утверждают авторы этой теории Э.Хэмфилд и У.Уолтер, нам нравятся те люди, чье поведение выгодно, или те, с кем связываем выгодные нам события (16; 674). Довольно распространена и концепция сходства, согласно которой взаимная симпатия возникает у людей, похожих друг на друга (взглядами, убеждениями, чертами характера и т.д.). Так утверждают Э.Бершильд (37), Д.Бирн (38) и др. Третья концепция утверждает обратное: взаимно при-

тягиваются противоположности, дополняющие друг друга. У этого подхода меньше сторонников.

В социальной психологии проблема межличностных отношений ставилась часто в контексте сплоченности групп и коллективов. Известно, что сплоченность как свойство группы включает в себя и межличностное единство ее членов. Возникает вопрос: за счет чего достигается такое единство, какие психологические факторы его вызывают? В западной социальной психологии такими факторами чаще всего считается единство мнений, установок, ценностей и целей членов группы (Т.Ньюком, Е.Стотланд и др.). Близки к этим представлениям взгляды сторонников теории когнитивного диссонанса (Р.Абельсон, М.Розенберг и др.). По мнению других, отношения усваиваются людьми путем подражания или в результате пропаганды (О.Клинеберг). В русле социометрического подхода групповая сплоченность рассматривается как проявление межличностных симпатий и антипатий ее членов. Согласно Д. Морено, симпатии и антипатии между людьми определяются величиной их врожденного теплотенциала – сгустка таинственных флюидов, излучаемых каждым человеком. Чем сильнее поток такого излучения, тем человек привлекательнее для других. А энергия излучения улавливается людьми бессознательно. Но эта экзотическая концепция не получила широкого признания.

В нашей стране проблема человеческих отношений затрагивалась преимущественно в теоретическом плане (А.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, Г.И.Андреева, А.А.Бодалев, Б.Д.Парыгин, Л.Я.Гозман и др.). В эмпирических исследованиях она ставилась в русле психологической совместимости или «качественно-логического подхода», а именно: исследователи выясняли вопрос, какие качества партнера нравятся, а какие нет. По существу здесь речь идет о констатации таких фактов, которые сами нуждаются в объяснении.

«Качествологический» подход раскрывает лишь самые поверхностные механизмы формирования человеческих отношений, так как не может ответить на главный вопрос: почему одни качества людей нравятся, а другие – нет? Какие психологические механизмы приводятся в движение при формировании отношения к другому человеку? Теория совместимости тоже не решает проблемы, так как раскрывает лишь возможности людей установить отношения, необходимые для совместной деятельности и общения. Кроме того, в основе исследования совместимости тоже лежит качествологический подход, так как совместимость рассматривается как результат определенной констелляции качеств взаимодействующих сторон.

Надо признать: наука еще дала очень мало для понимания механизмов психогенеза человеческих отношений. Об этом можно почерпнуть гораздо больше продуктивных идей и интересных фактов из наблюдений античных мудрецов и философов, писателей и поэтов, чем из научных публикаций.

Опираясь на фактологическую базу собственных, а отчасти и зарубежных исследований, мы разработали полигенетическую теорию формирования межличностных отношений, согласно которой они имеют сложную многокомпонентную эмоционально-ценностную структуру и их психогенез связан с многими и разнокачественными психологическими источниками, с взаимодействием различных и разноуровневых психических структур, прежде всего с потребностями.

Как показывает анализ, психогенез отношений к человеку связан с двумя группами механизмов – первичных и вторичных. Первичные механизмы (базисные) действуют в процессе взаимодействия потребности субъекта с барьерами, ценностными и операционными, порождаемыми, в частности, другим человеком – объектом отношения. Вторичные механизмы связаны с функционированием уже возникших под влия-

нием барьеров психических состояний и свойств. Существуют также отношения, которые возникают на основе действия механизмов и первой, и второй групп (назовем их смешанными). Под их влиянием формируются наиболее сложные формы отношений.

Рассмотрим вначале группу первичных механизмов, генетически связанных с процессом удовлетворения различных модусов аффилиативной потребности, то есть с преодолением аффилиативных барьеров.

1. «Бумеранг». Этот механизм проявляется в том, что человек чаще всего симпатизирует и привязывается к тем людям, которые сами относятся к нему с симпатией, выражают любовь, ласку, уважение, положительно оценивают его действия и поступки, личность в целом.

Известно, что дети симпатизируют прежде всего тому учителю, который сам выражает к ним симпатию, любят и уважают того, кто сам их любит и уважает – словом, они платят учителю той же самой эмоциональной «монетой»: отвечают добром на добро, доверием на доверие, безразличием на равнодушие. Посмотрите на любимых детьми учителей! Они глубоко человечны. В любую минуту готовы похвалить усилия ученика, поддержать его добрым словом, посочувствовать неудачам. А их замечания доброжелательны, по возможности незаметны, делаются намеком, «шепотом». И все это идет от души, естественно, искренне.

По нашим данным, механизм «бумеранга» лежит в основе доверия к личности, симпатии, привязанности и любви к ней. Его психологические корни уходят в естественную для человека потребность в любви и уважении, признании, духовном единении с другими людьми. Когда эта потребность хронически не удовлетворяется, ребенок вырастает или апатичным, вялым существом, безразличным к требованиям воспитателей, молча саботирующим их (слабый тип), или агрессивным, обозленным, ненавидящим всех взрослых и готовым совершать «немотивированные» преступления. Обделенные теплом и лаской малыши плохо растут, от-

стают в своем психическом развитии, бывают болезненными – как травинки, растущие во мраке. Все это подтверждено экспериментальными исследованиями.

Механизм «бумеранга» проявляется настолько ярко, что его подметили задолго до нашей эры. Еще древнекитайский философ Ю-Цзы сказал: «Тому, кто любит других, отвечают взаимной любовью».

Практическое проявление доброты далеко не всегда выступает как «язык» доброго отношения, если оно делается нехотя. По этому поводу Р. Роллан, великий знаток человеческих отношений, пишет об одном из своих персонажей: «Он обладал способностью не располагать к себе людей, даже делая им добро. Объяснялось это тем, что добро он делал не любя» [21, с.134].

Словом, «бумеранг» – очень важный механизм формирования человеческих отношений, постоянно продуцирующий и любовь, и ненависть. Недаром на него обратили внимание еще в седой древности.

2. Созвучие – является формой проявления той же самой потребности, аффилиативной. Механизм его действия следующий. Когда мысли, чувства, переживания, оценки, убеждения, интересы людей созвучны, сходны, тождественны, это эмоционально сближает их, вызывает тяготение друг к другу. На этом основано чувство близости, укрепляющее взаимное доверие и симпатию. Как справедливо заметил И.А.Бунин, «потребность разделить душевные волнения, мысли и чувства с другими, сделать их «нашими общими» – эта потребность человеческого сердца неискоренима», что без этого нет жизни и что «в этом какая-то великая тайна» [5, с.227]. Значит, учителю важно не только знать, но и жить интересами и заботами ребят. К сожалению, мы слишком часто не понимаем и не разделяем их «страстей»: порой то, что для них красиво, для нас безобразно; что им близко и дорого – для нас безразлично, чуждо; что вызывает у них восторг, у нас – кислую гримасу. Такие психологические «диссонансы» опасны – они ведут к отчуждению и вражде.

Возникшая из-за разногласий взаимная неприязнь включает в действие «бумеранг» и служит причиной еще больших расхождений. От имени одного из своих персонажей из «Крейцеровой сонаты» Л.Н.Толстой написал следующее: «И, наконец, дошло до того, что уже не разногласие производило враждебность, а враждебность производила разногласие: что бы она ни сказала, я уже вперед был не согласен. И точно так же и она» [26, с.182]. Нередко яростные споры между людьми вспыхивают на почве взаимной вражды. А если же они привязаны друг к другу, то ищут точки соприкосновения и возможности сближения своих позиций. Их умы чувствительны к аргументам коллег.

Есть основание говорить о том, что внутреннее созвучие людей порождает эмоциональное тяготение особого качества, которое можно назвать чувством родства. Существование этого чувства подтверждается и исследованиями. В.В.Столин и Н.И.Голосова путем факторного анализа показали, что в отдельную группу объединяется особый тип проявлений межличностных отношений, которые они назвали «близость – отдаленность» [25, с.65].

Чем значимее ценность, являющаяся предметом созвучия или диссонанса, тем сильнее ее влияние на человеческие отношения. Скажем, мы очень любим своих детей. Поэтому тот, кто искренне им симпатизирует или восхищается ими, хвалит их, сразу становится для нас симпатичным. И, наоборот, люди, настроенные против них, превращаются в недругов. Также легко возникают наши симпатии и антипатии к другим в зависимости от того, как они относятся к нашим родителям, друзьям, к любимому мужу или жене, к нашим ценностным убеждениям – нравственным, политическим, эстетическим, религиозным, нашим вкусам и увлечениям.

На протяжении всей истории народы часто сплывались благодаря созвучию в религиозных ценностях. Резкие различия в них вызывали вражду, войны, религиозные распри, конфликты. Порой расколы и взаим-

ная неприязнь «прорастали» даже на почве незначительных различий в культовых обрядах. Религиозные диссонансы сыграли немаловажную роль и в расколе современного мира на христианские и исламские страны. Думается, пока не будет единой религии на Земле, всегда будет существовать фактор, блокирующий единение народов.

«Законом» диссонанса объясняется и ненависть фанатов разных спортивных команд к друг другу: фанаты одной команды радуются тому, что глубоко огорчает фанатов ее соперников: после забитого гола одни торжествуют и кричат «ура», а других это бесит и погружает в траур. Тут взаимная вражда возникает инстинктивно, на бессознательном уровне: никакой здоровой логикой невозможно объяснить, почему надо ненавидеть болельщиков другой команды.

3. Сопереживание (жалость, милосердие). По своей эмоциональной палитре жалость близка к чувству любви. Испытывая жалость, мы ощущаем сердечное тепло к другому человеку, желание ему помочь. Недаром в некоторых регионах России «жалю» означает «люблю». Кроме того, мы жалеем обычно тех, кого любим, испытываем к ним хотя бы некоторую симпатию. Вначале дети жалеют только своих близких – маму, бабушку, папу. А страдания ненавистного человека вызывают даже злорадство. Сопереживание возникает на основе эмпатии – способности ставить себя мысленно в положение другого человека, «вчувствоваться» в его состояние. Вначале этот механизм действует обычно в ситуациях, когда в присутствии ребенка окружающие выражают сочувствие к кому-то, фиксируют его внимание к чужой боли. Есть данные, свидетельствующие о том, что дети рождаются с определенным даром милосердия. Можно даже говорить о таланте милосердия: для некоторых личностей его реализация становится чуть ли не главным смыслом жизни (вспомним «Душечку» А.П.Чехова).

В формировании межличностных отношений большое значение имеют не только аффилиативные, но и другие потребности,

особенно – устремления разных модальностей. В условиях социальной жизни они направлены преимущественно на ценности, значимые для удовлетворения многих потребностей.

4. Содействие. Люди, помогающие нам преодолевать какие-то трудности, обычно становятся привлекательными. А те, кто противодействует нашим устремлениям, вызывая огорчения, раздражение и гнев, порой начинают казаться монстрами. В данном случае речь идет о волевом опосредовании отношений – эмоциональные реакции возникают при содействии или противодействии осуществлению эмоционально-волевых устремлений.

Однако важно учесть следующее. Если кто-то нам оказывает сопротивление, мешает нашим намерениям, мы можем интерпретировать это как проявление недоброжелательности, неприязни. Это вызывает не только огорчение, раздражение или вражду, но и антипатию, ответную неприязнь (по механизму «бумеранга»). Мы гневаемся обычно тогда, когда нам мешают нечестно, несправедливо, незаконно. Кроме того, реакции на «содействие – противодействие» зависят и от механизма сравнения (мы особенно благодарны человеку, помогающему больше, чем другие), от дефицита (хороша помощь, оказанная в трудную минуту), и т.д. «Содействие – противодействие» – это достаточно сложный механизм, не сводимый только к взаимодействию с барьерами.

В действиях педагога этот механизм чаще всего проявляется в оказании содействия в учебе, в умении ясно и доступно объяснить материал, облегчить учащимся процесс усвоения знаний, а также в определенном уровне требовательности (если они хотят учиться).

5. «Упорядочение». В любой социальной общности взаимопонимание и контакт достигаются лишь при условии упорядочения взаимодействия людей на нормативной основе. Если нет единой нормы, четкого правила, то каждый действует лишь ради удовлетворения собственных устремлений и по-

стоянно «натывается» на интересы других и их сопротивление, не содействует, а мешает продвижению к цели. Вот почему там, где нет ясных и четких правил поведения, где они не соблюдаются, людей обычно раздражают противоречия и конфликты. Только стабильный порядок, наличие четких норм взаимодействия и общения, а главное – их соблюдение, могут обеспечить хорошие межличностные отношения.

6. «Интерес». Обычно нам интересны люди, которые служат источниками разнообразной, а прежде всего новой информации, новых впечатлений. Интересные личности не только много знают, но и владеют искусством увлекательно говорить, шутить, часто ведут себя неожиданно, умеют заинтересовать других чем-то. Интересны эмоциональные, энергичные, нетривиальные люди. Истоки познавательного интереса связаны с познавательной потребностью и с проявлением эмоциогенной динамизирующей тенденции. Человек, который ведет себя рутинно и постоянно говорит трюизмы, быстро нагонят на нас скуку. Но есть еще интерес-удовольствие. Интересно общаться с человеком, если общение с ним доставляет удовольствие, наслаждение, радость.

Вторичные механизмы вступают в действие в процессе функционирования первичных психических явлений, порождаемых в результате взаимодействия человека с барьерами. К их числу относятся такие механизмы как «эмоциональный фильтр», «сравнение», «перенос» и «эмоциональная адаптация».

7. «Эмоциональный фильтр». Переживаемые в данный момент чувства, доминирующие настроения во многом определяют эмоциональные реакции и отношения человека к окружающим объектам. Когда у нас бодрое, радостное настроение, все вокруг кажется милым, приятным, светлым – и природа, и люди. Но межличностное восприятие неузнаваемо меняется, когда у человека «дурное» настроение. В состоянии фрустрации и депрессии легко возникают неприязнь к людям, враждебные, агрессив-

ные чувства. Раздражают даже близкие, которых мы любим. Это состояние хорошо описал Ф.М.Достоевский в «Преступлении и наказании». Приведем небольшой отрывок. Раскольников, морально раздавленный тяжестью совершенного им злодеяния, после проведенной в горячечной лихорадке ночи и вконец измученный, вышел на улицу в отвратительном, взвинченном состоянии. В этот момент одно «новое непреодолимое ощущение овладевало им все более и более с каждой минутой: это было какое-то бесконечное, почти физическое отвращение ко всему встречающемуся и окружающему, упорное, злобное, ненавистное. Ему гадки были все встречные – гадки были лица, походки, движения. Просто наплевал бы на кого-нибудь, укусил бы, кажется, если кто-нибудь с ним заговорил» [9, с.141]. Когда хорошее настроение, человек легче сходится с людьми, становится добрее, альтруистичней. И, напротив, плохое настроение вызывает часто агрессивность. Здесь речь идет о проявлении одного из фундаментальных законов психической жизни – о законе самоподкрепления эмоций: доминирующие эмоции усиливаются за счет действия всех других стимулов, вызывающих родственные им переживания, и блокируют эмоциональный эффект остальных агентов.

8. Ассоциация. Человек, часто доставляющий нам радости, по закону ассоциации «окрашивается» в привлекательный «цвет». Приятные чувства вызывает и местность, посещение которой сопровождалось в прошлом приподнятым настроением, и предметы, воскрешающие в памяти счастливые события нашей жизни, и многое другое, связанное в сознании со светлыми переживаниями.

9. Сравнение. Как известно, все познается в сравнении. Субъективная оценка ценности любого объекта зависит от сравнения его с другими аналогичными объектами. Отдельный человек сам по себе может выглядеть довольно привлекательным. Но он сразу же тускнеет, если находится рядом с более привлекательными людьми.

10. Перенос. Если другой человек похож на того, кого мы любим, то его облик тоже вызывает приятные чувства. Здесь действует ассоциация по сходству.

11. Эмоциональная адаптация. Чувства, испытываемые к другой личности, постепенно теряют свою остроту, как бы «уходят вглубь». Это касается и позитивных, и негативных чувств. Но если черты человека, вызывающего неприятные переживания, слишком резки, эмоциональная адаптация не возникает. Напротив, в такой ситуации они становятся все более неприятными и невыносимыми.

К числу смешанных механизмов относятся «эталон», «красота», «вклад» и «синергент». На их основе развиваются самые сложные отношения.

12. «Эталон». Человек оценивает другую личность через призму оценочных эталонов, которые сложились в его сознании под влиянием общественного мнения, оценочных отношений, особенно – ближайшего социального окружения, референтной группы. Эталоны влияют и на критерии и нормы самооценки, имеющие питающие корни во внешней оценке. Если у человека ярко выражены качества, отвечающие таким эталонам, это возвышает его в глазах других, вызывает к нему уважение. По этому же механизму строятся во многом и отношения к учителю: оценка его личности зависит от того, в какой мере у него проявляются социально ценные качества. Так, честность, принципиальность, порядочность, верность своему долгу, глубокое знание дела, широкая эрудиция и другие достоинства невольно вызывают уважение у учащихся. Наличие этих качеств заставляет испытывать почтение даже к недругу. Человек, имеющий высокоразвитые эталонные качества, гордится ими. Он гордится и своим народом, если считает его носителем таких качеств. Отсюда – психологические корни патриотических чувств. В основе образования эталона лежит механизм ассоциации. Оценочные отношения в ближайшем окружении связываются в сознании ребенка по закону ассо-

циации с определенными стандартами поведения, качествами личности, словами, и этот процесс начинается очень рано [29]. Человек с уважением относится к «освященным» стандартам потому, что он мысленно примеривается к ним (переносит их «на себя») и чувствует, что мог бы ими гордиться. Иными словами, мы с уважением относимся к таким качествам другого человека, которыми могли бы гордиться сами, а презираем то, что считаем для себя унижительным и постыдным.

Но, говоря об эталоне, мы имеем в виду не только соответствие личности определенным социально одобряемым стандартам. В понятии «эталон» есть еще один аспект – указание на то, что это – высокий стандарт поведения, к которому надо стремиться.

Для измерения и оценки достоинств личности не существует точного эталона. Эталонным мы считаем такой уровень развития качеств человека, который выше, чем у других. Это – относительный эталон, как в спортивных достижениях. Социально-эталонными качествами обладают далеко не все – они дефицитны в обществе. **Высоким уважением пользуется тот, кто приблизился к эталону, то есть обладает социально-дефицитными качествами.** Авторитетами становятся именно такие личности.

Как показали наши исследования, у директоров самые дефицитные качества – отзывчивость, доброжелательность, человечность, уважительность, демократизм, а у директоров ПТУ к ним добавляется и педагогическая компетентность, способность оказать преподавателям и мастерам методическую помощь. Как оказалось, степень проявления этих же качеств больше всего связана с уровнем авторитета того или иного руководителя.

13. «Красота». Как известно, отношение к человеку зависит и от внешности, эстетических качеств.

Психологические механизмы формирования эстетических чувств изучены крайне слабо, в том числе – чувства красоты человека. Особенно сильное эмоциональное воз-

действие оказывают человеческие лица. Одни из них поражают своей красотой, а другие отталкивают. Несомненно, красота – это один из важных источников симпатии и любви к человеку.

Тайны красоты человеческого лица волновали многих мыслителей. Едва ли найдется крупный философ, который бы не пытался их разгадать. Считалось, что на свете нет ничего прекрасней и обворожительней, чем красивое лицо. Оно воспевалось в литературе, живописи. Тупик в объяснении его природы породил самые разные предположения, вплоть до трактовки красоты как дара богов, особенно женской красоты. Вопрос усложнялся и из-за обескураживающего разнообразия эстетических вкусов людей: формы лица, которые считались эталоном красоты у одного народа, другим народам казались чуть ли не уродливыми. Расходились вкусы и внутри представителей одной культуры.

Проблема оказалась настолько сложной, что не было выдвинуто ни одной правдоподобной гипотезы. Наконец, в семидесятые годы XX столетия россиянин, писатель-фантаст И. Ефремов в своей книге «Лезвие бритвы» выдвинул версию, согласно которой нам кажутся красивыми такие черты лица, которые отвечают биологической целесообразности, лучше приспособлены к природным условиям [10]. Но здесь остается неясным ряд вопросов. Каким образом, воспринимая человеческое лицо, мы определяем степень его приспособленности к условиям существования? Разве у нас есть мерка для оценки его биологической полноценности? Если эта мерка возникает в онтогенезе, то каким образом? Несколько иной является позиция П.В. Симонова. По его гипотезе, красивым кажется то, что удовлетворяет нашу потребность в безопасности [23]. Словом, здесь много неясного и неубедительного. Еще раньше Н.Г. Чернышевский, указывая на сословные различия в критериях оценки красоты, тоже исходил из идеи целесообразности, но не биологической, а социально-утилитарной. Аристокра-

ты заняты духовной, интеллектуальной деятельностью, поэтому для них привлекательны черты лица, свидетельствующие о высокой духовности, утонченности и благородстве. А признаки физического здоровья, необходимого для сельского труда, красят крестьянское обличье. Здесь подспудно улавливается и некоторая ассоциативная логика. То, что ассоциируется с привлекательными для данного сословия ценностями, вызывает приятные чувства [27].

Природу красоты нам удалось разгадать в 1962 г., опираясь на закономерности физиологии высшей нервной деятельности, открытые И.П. Павловым.

Как оказалось, секрет очень прост. Красивы те черты лица, которые при зрительном восприятии беспрепятственно укладываются в их корковый обобщенный образ – в привычный для нас стандарт, сформировавшийся в нашей голове в ходе общения с людьми¹. Почему большой нос кажется неправильным, некрасивым? Потому, что его величина превосходит социально-типичный, привычный размер носа. Почему очень тупой нос некрасив? Потому что у большинства людей он не тупой. Но и не такой острый, как у Буратино. Красив лишь такой кончик носа, округление которого соответствует среднестатистической норме – стандарту.

Несомненно, в восприятии человека участвуют два типа образов (акцепторов) – конкретный и обобщенный. Конкретный индивидуален, актуализируется при встрече с определенным человеком, знакомым из прошлого опыта. Такой акцептор выполняет функцию узнавания человека. Второй тип – обобщенный, отражает повторяющиеся формы. То, что встречается наиболее часто, запечатлевается в психике глубже, прочнее, превращается в обобщенный стандарт. Он выполняет другую функцию – мерил, исходя из которого оценивается «правильность» всех форм лица и фигуры. Краси-

вым кажется то, что свободно укладывается в обобщенный заостренный стереотип – стандарт. Если воспринимаемая форма «распирает» и «насилует» стандарт, наталкивается на его сопротивление, она кажется некрасивой, безобразной, уродливой. Разрушение стереотипов убыточно для организма.

Вторым компонентом красоты является ее эмоционально-экспрессивная сторона, обращенная к аффилиативной потребности. Нам нравятся улыбчивые лица, светящиеся добротой, нежностью, любовью. Иногда говорят: у него черты лица неправильные, но симпатичные, обаятельные. Эта обаятельность является проекцией аффилиативной потребности. Улыбка, добрый, теплый, нежный голос – это первичные ценности, удовлетворяющие аффилиативную потребность («бумеранг»). Поэтому они вызывают у нас эмоциональный комфорт. А те черты, которые выражают холод, неприязнь и враждебность, коварство производят отталкивающее впечатление.

В экспрессии лица есть и эмоционально-энергетический компонент, являющийся тоже элементом красоты. Вялые лица, застывшие как маски, мертвенно-неприятны. Живые, дышащие энергией лица сразу обращают на себя внимание. Возможно, такая энергетика привлекательна потому, что она апеллирует к сексуальной потребности. Игра лукавой энергии впервые появляется на лице у подростков и юношей в годы полового созревания.

Есть и ассоциативно-эмоциональный компонент красоты. Если цвет лица, его «фактура» ассоциируются с болезнями и немощью, они оставляют неприятный осадок. Не очень привлекательны и глупые, бессмысленные лица. А все, что сигнализирует о хороших, ценных качествах, придает лицам дополнительный шарм. Думается, элементом красоты выступает и сексуаль-

¹ Зависимость привлекательности человеческого лица от соответствия его социально-типической модели было обнаружено американскими психологами Д.Ланглюа и Л.Рогман в 1990 г., спустя 30 лет после нашего открытия.

ная выразительность фигуры представителей противоположного пола.

Красота формы – это «бескорыстное» чувство. Оно связано главным образом с генеральной потребностью в оптимизации. Оптимально то, что созвучно со стандартом, легко интегрируется с ним и не угрожает его целостности. Поэтому организм предпочитает образы объектов, соответствующие привычному стандарту.

Этот механизм распространяется и на эстетическое восприятие других объектов, например, музыки. Известно, что люди, выросшие в условиях определенной культуры, наибольшее наслаждение получают от привычных с детства национальных мелодий. Красота человеческой фигуры тоже поддается объяснению действием указанных выше механизмов, связанных прежде всего с генеральной потребностью в оптимизации.

14. «Вклад» – всегда связан с деятельностью. Чем больше энергии и ресурсов мы отдаем ради благополучия других, тем привлекательнее и дороже они становятся для нас, тем больше мы их любим. Родительская любовь во многом питается именно из этого источника: мать и отец отдают очень много сил на воспитание своего ребенка¹. А вот дети любят их не столь горячо. Сколько нежности, сколько бескорыстной помощи получают они от своих родителей! Казалось бы, должны быть бесконечно благодарны и привязаны к ним. А вот в действительности сильнее любит та сторона, которая больше дает, а не та, которая поглощает чужие заботы.

Как известно, ученики, много лет проучившиеся у одного и того же педагога, становятся для него эмоционально близкими, будто это родные. Учитель вложил в них много интеллектуальных и нравственных сил. По этой же причине больше любит свою школу ученик, который ремонтировал ее, оборудовал учебные кабинеты, своими руками сделал приборы, наглядные пособия, разбил деревья в школьном саду.

Вклад – это общий механизм, проявляющийся во многих сферах. Скажем, жалко топтать пол, если ты вымыл его сам. Не будешь царапать панели в классе, если ты сам их покрасил. Вещь, сделанная своими руками, кажется более привлекательной.

Как показали наши исследования, в педагогических коллективах легче закрепляются преподаватели, сделавшие что-то доброе для своего учебного заведения: жалко бросать то, во что ты вложил частицу своей души.

«Вклад» – один из самых таинственных механизмов. Его действие можно объяснить по-разному. В свете психологической теории преодоления, положительное отношение к результату своей деятельности может быть связано с позитивными переживаниями, которые возникают у субъекта после решения трудной задачи: чувства удовлетворения и радости фиксируются на полученном продукте (по закону ассоциации). Другое объяснение: в своих творениях человек видит как бы продолжение самого себя, поэтому его себялюбие переносится на полученный результат. При этом вовсе не обязательно, чтобы результат был совершенный – люди не критичны к своим деяниям и оценивают их слишком оптимистично. Возможно и третье объяснение. Когда «вклад» обращен к другому человеку (делаем людям добро), мы мысленно приписываем им определенную симпатию к нам, чувства благодарности, что вызывает с нашей стороны ответную симпатию (механизм «бумеранга»), а совершая зло, ожидаем от них неприязни, что провоцирует ответную неприязнь. Здесь вспоминаются слова Ф.М. Достоевского: «Боже мой, я перед ним виноват, значит, я его должен ненавидеть» [8, с.73]. За рубежом некоторые психологи пытаются объяснить этот феномен несколько иначе: дескать, агрессор для оправдания своих действий приписывает своим жертвам неблагоприятные качества, различные пороки, что вы-

¹ Этот механизм обнаружен английскими психологами.

зывает к ним антипатию. Скорее всего, все эти объяснения не исключают друг друга и в определенных ситуациях справедливы.

15. «Синергет». Специфической формой ценностного отношения к человеку является половая любовь – одна из самых ярких и могущественных объединяющих чувств, играющих в нашей жизни огромную роль. С ней связаны самые потрясающие, самые счастливые состояния человека – как и трагические минуты. О любви написано столько, что если сложить все вместе, получится Монблан. Но писатели и поэты лишь описывают любовь и разные ее проявления. А механизмы ее рождения не раскрыты до сих пор. Любовь несомненно относится к самым сложным проявлениям человеческого духа. Почему она возникает – в общей форме известно: она черпает силы в первую очередь из полового инстинкта. Можно утверждать: одним из условий рождения любви является наличие препятствия, мешающего соединению мужчины и женщины. Поэтому она приходит и расцветает при половом созревании и обычно обращена к лицу противоположного пола, к которому нет свободного доступа. А вот почему человек любит кого-то одного и не любит других, почему останавливает свой выбор именно на этой личности, а не на других представителях противоположного пола – этот главный вопрос остается без ответа. Условия проявления избирательной любви настолько разнообразны и запутанны, что считается даже неуместным задавать вопрос «За что ты его (ее) любишь?». «Люблю – и все!» – вот как обычно отвечают на это. Разве редкость, когда красивый, по всем «стандартам» достойный мужчина влюбляется в некрасивую женщину, не обладающую, с точки зрения окружающих, никакими прелестями? А выбор красавицы падает порой на бестолкового, опустившегося мужчину, у которого, казалось бы, при всем желании невозможно найти ни одного достоинства. «Любовь слепа» – вот, пожалуй, та единственная «закономерность», которая хорошо известна и признается всеми.

Анализ многочисленных фактов позволяет заключить, что человек становится любимым при условии, если ему удастся вызвать к себе у представителя противоположного пола положительные чувства другого, «неполового» происхождения – чувства, порождаемые действием одного или нескольких описанных нами механизмов («бумеранга», «созвучия», «дефицита», «красоты» и др.). Эти чувства играют роль синергетов – катализаторов и указателей, помогающих фиксировать половое чувство на определенной личности. В качестве синергета часто выступает красота (лица, фигуры, всего внешнего облика).

В чувстве красоты проявляется эстетическое отношение, а не сексуальное. Но оно помогает «пристать» половой энергии к носителю красоты. В других случаях роль синергета могут сыграть чувства симпатии и духовного родства, возникающие по механизму «бумеранга» или «созвучия». Известно, что нередко любовь «просыпается» в ответ на любовь другого человека или разгорается на почве духовной близости мужчины и женщины. Иногда «катализатором» любви служит жалость (сопереживание) или уважение, основанное на осознании наличия у партнера «дефицитных» социально ценных качеств, соответствующих эталонам общества (любовь Татьяны Лариной) и т.д. Словом, любовь обычно «ходит» не одна, а в сопровождении довольно многочисленной свиты из других чувств. Обслуживающие ее вспомогательные механизмы у каждой пары любящих могут быть разными. Неизменной остается лишь зависимость от других механизмов.

Они не только фиксируют, но и размыывают любовь: она «уходит», если отношения любящих постоянно разрушаются от разногласий и споров, взаимных оскорблений и обид, противодействия друг другу, от черствости и равнодушия, внутренних диссонансов. Чаще всего любовь не умирает сама, а погибает под обломками других чувств и переживаний. Поэтому ее можно спасти, лишь сохранив и упрочив обычно-

венные эмоциональные узы. Иногда для сохранения любви родителей друг к другу бывает достаточно одного условия: горячей любви мамы и папы к своему ребенку («созвучие»).

Назовем изложенную выше гипотетическую концепцию любви **теорией синергетов** (от греч. *synergeia* – содружественное). Думается, синергетные отношения существуют между всеми социально-психологическими механизмами (или почти всеми).

Роль и значение различных механизмов в формировании межличностных отношений зависит от ситуации: с одной стороны, от особенностей взаимодействующих личностей, а с другой – от условий взаимодействия, что во многом определяется спецификой совместной деятельности и ролевой позиции субъекта. Так, при интенсивном деловом взаимодействии, вызванном общей деятельностью, возрастает значение механизмов «содействия-противодействия» и «упорядочения».

При взаимодействии людей, выполняющих разные функции, хорошая координация действий, их высокая согласованность часто достигается лишь тогда, когда партнеры обладают разными, причем – взаимодополняемыми качествами. Так, малокомпетентный в педагогической деятельности директор берет на себя административно-хозяйственные и общие организационные функции, а компетентному в педагогике заместителю поручает руководство и контроль за учебно-воспитательным процессом. При таком разделении функций у них обычно складываются хорошие взаимоотношения. Но для этого нужны директору определенные личные качества, а именно – деловая направленность и честность. Когда этого нет, возникает эффект «оттенителя»: некомпетентный директор не желает иметь рядом высококомпетентного заместителя. [20]. Следовательно, непохожие друг на друга тоже могут хорошо сойтись, но лишь при

определенной ситуации. Отсюда ясно, что бессмысленно спорить о том, какие люди быстрее сближаются – похожие друг на друга или непохожие. Здесь все зависит от ситуации, от специфики сочетания объективных и субъективных факторов.

Если нет общей деятельности и доминирует поверхностное общение, отношения складываются на основе других механизмов, в частности, «бумеранга», «созвучия», «красоты», «интереса» т.д.

Для выявления специфики механизмов психогенеза любви учащихся к учителю нами было проведено эмпирическое исследование в старших классах общеобразовательных школ и в ССУЗ – средних специальных учебных заведениях (техникумах и колледжах) Татарстана с охватом более 1000 учащихся 8-10 классов (в 1993-1996 гг.) и 333 студентов ССУЗ (1997 г.)¹. Учащимся и студентам предлагалось описать (письменно) психологические портреты двух учителей, самого любимого и самого нелюбимого. Тексты подвергались контент-анализу для выяснения того, на каких качествах (черты и особенности) любимого и нелюбимого педагога чаще всего фиксируют внимание респонденты. Затем с учетом этого был разработан рейтинг из тридцати пунктов (для ССУЗ – из сорока), в котором перечислялись суждения о качествах любимого и нелюбимого учителя, чаще всего упоминавшихся в письменных текстах (в «сочинениях»). Полученные индивидуальные ответы оценивались по пятибалльной шкале, а в результате суммирования ответов всей выборки вычислялись средние баллы по каждому качеству в биполярных группах учителей – любимых и нелюбимых. Полученные данные были подвергнуты латентному анализу – вычислялись различия показателей между биполярными группами учителей по каждому качеству. При этом мы исходили из следующих соображений. Чем больше достоверных различий между двумя группами педагогов

¹ Эмпирическое исследование проведено Л.М. Колпаковой по нашей программе.

по степени проявления данного качества, тем оно сильнее влияет на любовь учащихся к учителю. Учитывая сказанное, в дальнейшем величину этих различий, выраженную в баллах, будем называть для краткости индексом значимости.

1. Как показали результаты латентного анализа, в наибольшей степени отличают группы любимых и нелюбимых педагогов пункты рейтинга, относящиеся к механизму «бумеранга» (индексы значимости 2,53-2,56 балла при $p < 0.001$). Это – «тепло и искренне относится к учащимся», «говорит доброжелательно, без раздражения», «не придирается к мелочам», «прост с учащимися, общается на равных» (2.50), «в каждом ученике видит личность» (2.46). Аналогичные результаты были получены и в ССУЗ. Иными словами, ученики отвечают любовью на любовь.

Данные рейтинга и контент-анализа текстов сочинений в основном совпали. Но выявилось одно заметное различие: в свободных высказываниях учащихся о любимых учителях более 40% привлекательных качеств приходится на долю таких характеристик личности, которые апеллируют к механизму «бумеранга».

Вот наиболее типичные фрагменты сочинений. «Мне больше всех нравится учительница истории. Светлая, голубоглазая, она своей доброй улыбкой создает вокруг радостное настроение. С ней я могу поделиться самыми сокровенными мыслями. Когда у меня плохое настроение, я с нетерпением жду урока истории, встречи с любимой учительницей. Ее спокойный, сердечный голос, умение с первого взгляда понять твое состояние, если нужно помочь – вот за что больше всего я ее люблю и уважаю». «Я люблю учительницу физики. У нее интересные уроки. Она добрая. Мы это чувствуем даже тогда, когда она сердится», – пишет старшеклассник. «В нашей школе мне нравятся многие учителя. Я общаюсь с ними свободно. Я знаю, что они любят меня». А нелюбимый учитель – это обычно злой, придиристый, бестактный. «Меня раздражает эта учительница. На уроках кричит, орет в

лицо. Даже обзывается. Очень вредная. Унижает, видит в нас врага». «Мне не нравится Д.Р. Формально к ней не придиришься, знает свой предмет. Но в ее душе есть что-то неуловимо холодное. Она не хочет видеть в учениках таланты. Придиричива до глупости. Вначале учебного года вообще ко всем была равнодушна, но потом ка-апельку оттаяла. Но все равно она ужасный человек». Как мы видим, респонденты делают акцент на теплоте отношений учителя к учащимся, на доброте, любви и уважении к ним.

2. Оказалось, что наряду с «бумерангом» большое значение в психогенезе любви к учителю имеет и механизм «интереса». Критериальные пункты: «Интересен в общении, приятный собеседник» (2.49), «Интересно и увлекательно ведет уроки» (2,46). А по показателю «Говорит красиво, образно, грамотно» – (1.91). Десятиклассница пишет: «Я больше всего люблю учительницу литературы. Она интересно все рассказывает. До нее у меня было много учителей, а литературу как предмет не любила и не знала. А сейчас я увлекаюсь этим предметом. Еще мне она нравится как обаятельный, добрый человек».

Несомненно, интерес к личности учителя связан не только с познавательными потребностями. Есть еще интерес-удовольствие, связанный с другими потребностями учащихся. Личное обаяние (на основе «бумеранга») – это тоже фактор интереса к учителю, как и красота, педагогическое творчество, владение богатым арсеналом методических средств, позволяющих разнообразить ведение урока, высокая речевая культура, артистизм и т.д.

3. «Созвучие» – третий по значимости механизм. Среди его проявлений больше всего дифференцирует «любимых» и «нелюбимых» педагогов (2.29) готовность открыто признать ошибочность своего мнения (что важно для достижения согласия и что, к сожалению, весьма дефицитно в нашем обществе). Далее идут: «позволяет учащимся спорить с собой» (2.14), «близок к учащимся по образу мыслей» (2.14), «ему близ-

ки и понятны наши интересы, увлечения, вкусы» (1.87).

4. «Содействие». Главный показатель – содействие учителя в преодолении трудностей в усвоении учебного материала (2.08). Далее идут: «Если нужно, повторно объясняет сложный материал» (2.03), «дает учащимся глубокие знания» (1.73). Приведем фрагменты сочинений учащихся: «Мне нравится М.И. Она хорошо объясняет. Если непонятно, объясняет еще раз, занимается с нами даже после уроков. Показывает нам опыты, рисунки и все становится ясно». «Учительница по химии не нравится. У нее ничего не поймешь. Всегда спешит, путается, говорит непонятными словами. Потом ругается, что мы не слушаем ее, не знаем ничего. Очень много задает на дом». Несомненно, учитель помогает учащимся усвоить материал в первую очередь через проведение интересных уроков.

5. «Красота» – пятый механизм. «Красив, привлекателен внешне» (1.90), «подтянут, опрятен, следит за собой» (1.45).

6. «Сопереживание»: максимальная дистанция по пункту «с ним можно поделиться своими мыслями, сомнениями, проблемами» (1.81).

7. «Упорядочение». Этот механизм связан с регуляцией поведения людей на нормативной основе. Наличие четких норм и их последовательное соблюдение формирует ясные взаимные ожидания, что позволяет предупредить конфликты и недоразумения. Когда этого нет, люди преподносят друг другу сюрпризы, что отравляет атмосферу человеческих отношений. Оказалось, что любимый преподаватель более искусно поддерживают порядок в своих отношениях с учащимися. Так, у него не бывает неприятных неожиданностей в поведении (разница 1.73); ученики хорошо знают, чего от них хочет педагог (1.76).

8. «Эталон» (прежде всего нравственный). Значение этого механизма мы оценивали по двум показателям: «честный, принципиальный, справедливый» – 1.61; «объективно оценивает знания учащихся» – 1.56.

Исследования показали, что роль различных механизмов в формировании отношения к учителю меняется под влиянием психологических особенностей учащихся, обусловленных как глубинными свойствами личности, так и социально-демографическими и социально-статусными факторами. Среди всех рассмотренных нами 14 факторов наибольшую коррекцию в механизмы психогенеза любви учащихся к учителю вносят: 1) половозрастные различия; 2) уровень интеллекта; 3) интроверсия-экстраверсия; 4) межличностный статус; 5) тревожность; 6) эмоциональная устойчивость; 7) в меньшей степени – уровень субъективного контроля.

Однако следует подчеркнуть: эти различия не меняют кардинально главного, а именно во всех группах учащихся любовь к учителю определяется на основе действия прежде всего четырех механизмов: «бумеранг», «интерес», «созвучие» и «содействие».

Наконец, последнее. Наибольшая дистанция между «любимыми» и «нелюбимыми» педагогами имеется не по конкретным проявлениям личности, а по показателям эффективности их деятельности. Характерно здесь то, что эти различия касаются в первую очередь не результатов обучения, а позитивного влияния на личность. Так, по выборке школьников, различие между биполярными группами учителей по пункту «дает учащимся глубокие знания» составило 1.55, а по пунктам «оказывает на учащихся большое положительное влияние» – 2.47, «пользуется доверием и авторитетом среди учащихся» – 2.71, «я с удовольствием хожу на уроки этого учителя» – 3.1. В выборке студентов ССУЗ к ним добавились: «на его уроках я меняюсь в лучшую сторону» (2.31), «возрастает желание учиться» (2.26), «уверенность в себе» (2.23) (эти показатели в оценочный лист для школьников не были включены). Иными словами, у любимого учителя резко усиливаются воспитательные потенциалы, возможности позитивного влияния на личность.

Разработанная нами теория механизмов формирования межличностных отношений имеет важное значение для развития общей

теории социальной психологии. Есть веские основания предположить, что выделенные нами механизмы объясняют психогенез всех форм и типов человеческих отношений и взаимодействий – от симпатии и привязанности (аттракции) до дружбы, конфликтов, агрессии, альтруизма, одиночества и т.д. По данным целой серии исследований, проведенных нашими сотрудниками и аспирантами (Б.С.Алишевым, Л.М.Колпаковой, Р.В.Куприяновым, М.Г.Роговым, С.А.Рыльской.), в сплочении педагогического коллектива, формировании межличностных отношений в диадах учитель – руководитель школы, учитель – ученик, ученик – ученик, в возникновении конфликтов в педагогическом коллективе, между преподавателями вуза и студентами главную роль играют «бумеранг», затем «созвучие», «интерес», «действие-противодействие», «эмоциональный фильтр» и «упорядочение».

Супружеские конфликты, по данным В.П.Левкович [96, с.29], тоже обычно провоцируются взаимной бестактностью, оскорбительным обращением, недоброжелательностью, равнодушием, т.е. опираются на «бумеранг» и его психологическую «свиту».

Сильный конфликт представляет собой не что иное как проявление взаимной агрессии. Агрессия в поведенческом плане сводится к совершению таких действий, которые наносят ущерб оппоненту. Но это лишь ее внешняя сторона. А причиной агрессии, ее внутренней пружины являются протестные чувства – возмущение, гнев, вражда, ненависть и др., возникающие на базе различных механизмов – «бумеранга», «противодействия», «эмоционального фильтра», «диссонанса» (негативное проявление «созвучия») и др.

За рубежом долгое время агрессия трактовалась как проявление фрустрации, возникающей при блокировании целенаправленных действий субъекта [16, с.490]. Это некорректное объяснение. Фрустрация возникает не от блокирования поведения, а блокирования устремлений типа твердых волевых установок. Именно поэтому в экспери-

ментах Ю. Бернштейна и Ф. Уорчела [16, с.491] барьеры, мешающие действиям участников эксперимента, не вызывали ни фрустрации, ни агрессии. Главное здесь – в характере устремлений и установок, в их силе и жесткости, с одной стороны, и в преодолении того барьера, с которым сталкиваются эти устремления – с другой. Когда сильное устремление блокируется неотвратимым препятствием, человек обычно «сдается» (например, при стихийном бедствии) – он испытывает чувства покорного типа: печаль, огорчение, горе, отчаяние, которые не вызывают агрессии. Для агрессии необходимо негативно-эмоциональное состояние другого качества – в форме эмоционального протеста: раздражения, гнева, возмущения, ненависти и вражды, не расслабляющие, а энергетизирующие субъекта. Такие состояния чаще возникают при внезапном появлении барьера (чаще – преодолимого), сопротивляющегося реализации справедливых, «законных» устремлений. Это – биологически целесообразные состояния, мобилизующие нервно-психические ресурсы личности на преодоление препятствий, кажущихся преодолимыми. Грусть, тоска, горе и т.п. – это уход субъекта в себя, погружение в собственные переживания, для устранения которых не нужны немедленные действия, направленные на снятие барьеров, или вообще не нужны никакие действия – они уже делу не помогут. Для «лечения» таких состояний нужно время.

Агрессивными становятся также люди, которых не любили в детстве, унижали, лишали ласки и тепла. Это озлобляет ребенка, вызывает неприязнь и ненависть к людям («бумеранг»), толкает их на преступления, бессмысленную жестокость. В зарубежных исследованиях отмечается также, что агрессия возникает или усиливается при наличии орудия агрессии или возможности получения какой-то выгоды от агрессивных действий [16, с.449]. Здесь речь идет о действии вспомогательного механизма.

Наша теория объясняет и механизмы альтруизма. Мы делаем добро прежде все-

го любимым людям или тем, кого жалеем. Есть и другая форма альтруизма, вытекающая из долга, ответственности перед самим собой, то есть из совести. Мотивация долга по своему происхождению связана с механизмом «эталона» – социально-ценностного опосредования. Соответствие наших действий таким эталонам вызывает у нас самоуважение, подкрепляет «Я-концепцию», а противоречие этому эталону угрожает ей, воспринимается как нечто унижительное, постыдное, роняющее человеческое достоинство. В западных исследованиях делается акцент на изучение не глубинных механизмов, а ситуационных факторов альтруизма, в частности, давно обсуждается вопрос о том, почему индивид очень редко оказывает помощь пострадавшему, находясь в уличной толпе, и почему он альтруистичней, когда вокруг безлюдно. В целом мотивы альтруизма возникают под влиянием любви и совести, всех механизмов формирования межличностных отношений, прежде всего «бумеранга», «сопереживания», «созвучия» и «эталона».

То, что мы называем дружбой, тоже генетически связано с описанными нами механизмами. Известно, что друзья обычно – это единомышленники, имеют общий интерес («созвучие»). Они помогают друг другу, готовы за друга постоять и пострадать («содействие»), проявляют взаимную симпатию, доброжелательность («бумеранг»).

О природе половой любви уже говорили: она развивается на основе этих же механизмов, а специфическое качество ее обуславливается фиксацией сексуального чувства на объекте любви под влиянием синергетов.

В контексте нашей теории формирования межличностных отношений необходимо рассматривать и феномен одиночества. Одиночество в психологическом смысле – это эмоциональное состояние (печаль, тоска, чувства заброшенности и подавленности, в крайних формах – депрессии), переживаемое при эмоциональной отчужденности личности от людей. Поскольку отчуждение от

другого человека, его эмоциональное неприятие со стороны других, сопровождающееся резким обеднением круга общения, есть результат действия механизмов формирования межличностных отношений, то очевидно, что причины одиночества личности можно выяснить лишь путем анализа характера ее взаимодействия с окружающими через призму теории формирования межличностных отношений. В результате дисфункции каких механизмов происходит нарушение эмоциональных связей индивида с людьми – вот главный вопрос, на который должен ответить аналитик. Психологическое отчуждение в одних случаях может быть следствием большой непохожести («диссонанс») коммуникантов друг на друга, в других – нелюдимости и угрюмости самого индивида, отсутствия доброжелательности, привлекательности, такта в общении («бумеранг»), неумения нормально взаимодействовать в процессе совместной деятельности – игровой, учебной, трудовой («противодействие»), неинтересности в общении, отталкивающей внешности, чрезмерной замкнутости и т.д.

Думается, предложенная нами теория механизмов психогенеза человеческих отношений может прояснить также причины сплочения или разобщения любых социальных групп, межгрупповых и межнациональных отношений, социально-психологической совместимости и др. Следовательно, **здесь речь идет о создании единой теории формирования человеческих отношений – фундамента социально-психологической науки.**

Учитывая, что отношения к человеку формируются по многим механизмам, нашу теорию можно назвать **полигенетической теорией.**

Литература

1. Алишев Б.С. Межличностные конфликты в педагогическом коллективе и пути их преодоления. – Казань, 1986.
2. Андреев Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1980.

3. *Бодалев А.А.* Личность и общество. – М.: Педагогика, 1983.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
5. *Бунин И.А.* Сочинения. – М., 1982. – Т. 2.
6. *Выготский С.Л.* Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН, 1960.
7. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. – М.: МГУ, 1987.
8. *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч. – Т.21. – Л., 1982.
9. *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание. – Л., 1975.
10. *Ефремов И.* Лезвие бритвы. – Орджоникидзе: ИР, 1986.
11. *Ковалев А.Г.* Психология личности – Л., 1963.
12. *Кон И.С.* Социология личности – М., 1967.
13. *Куприянов Р.В.* Социально-психологические механизмы возникновения конфликта в диаде преподаватель-студент вуза: Автореф. канд. дисс. – Казань, 2000.
14. *Левкович В.П.* Особенности супружеских взаимоотношений в разнонациональных семьях // Психол. журн. – 1990. – Т.11, № 2.
15. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики – М.: АПН РСФСР, 1959.
16. *Майерс Д.* Социальная психология (перевод с англ.). – С-Пб, 1997.
17. *Мысли мудрых людей.* Собраны Л.Н.Толстым. – М.: Художественная литература, 1990.
18. *Мясищев В.Н.* Проблема личности и отношений человека //Материалы совещания по психологии. – М.: АПН РСФСР, 1957.
19. *Парыгин Б.Н.* Основы социально-психологической теории – М., 1971.
20. *Рогов М.Г.* Факторы социально-психологической совместимости руководителей среднего ПТУ: Автореф. канд. дис. – Л., 1982.
21. *Роллан Р.* Собр. соч. в девяти томах. – М.: Правда, 1983. – Т.2.
22. *Рыльская Е.А.* Влияние свойств личности учителя на особенности его конфликтов в педагогическом коллективе: Автореф. канд. дис. – Казань, 1996.
23. *Симонов П.В., Ершов П.М.* Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984.
24. *Смирнова Е.О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент //Вопросы психологии. – 1995. – № 3.
25. *Столин В.В., Голосова Н.И.* Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку // Психол. журнал. – 1984. – Т. 5, № 2.
26. *Толстой Л.Н.* Крейцеров соната. Избр. повести и рассказы. – М., 1996.
27. *Чернышевский Н.Г.* Избранные философские сочинения. – М.: Госполитиздат, 1951. – Т.III.
28. *Шакуров Р.Х.* Теоретические проблемы исследования сплоченности педагогического коллектива // В сб.: «Социально-психологические проблемы педагогического коллектива ПТУ». – М., 1982.
29. *Шакуров Р.Х.* Самолюбие детей. – М.: Просвещение, 1969.
30. *Шакуров Р.Х.* Психология межличностных отношений в ССУЗ. – Казань: Изд. ИСПО, 1998.
31. *Шакуров Р.Х.* Личность: психогенез и воспитание. – Казань, 2003.
32. *Ainsworth M.D.S.* Attachment: Retrospect and prospect // Parkes C.M., Stevenson – Hinde Y. (ed.). The place of attachment in human behavior. – N.Y., 1982.
33. *Ainsworth M.D.S.* Patterns of infant – mother attachment as related to maternal care // Magnussan D. Allen V. (eds). Human development an interactional perspective. – N.Y.: Academic press, 1983.
34. *Aronson E.* The social animal. San-Francisco, 1972
35. *Atkinson I.W., Heyns R.W., Veroff I.* The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception //Yornal of annormal an Social Psychology. – 1954, 49.
36. *Bersheild E., Peplau Z.* An emerging science of relationship // Close relationship. – N.Y., 1983.
37. *Bersheild E., Walster E.* A little bit about love. // Foundations of interpersonal attraction. – N.Y., 1974.
38. *Byrne D.* The attraction paradigm. – N.Y., 1971.
39. *Bowlby I.* Attachment and loss. V.1. Attachment. N.Y.: Basic, 1959.
40. *Duek S.* Toward a Research Map for The Study of Relationship Breakdown // Personal Relationships, 4. – L., 1982.

ЦИНИЗМ В ЭТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Л.М.Попов, П.Н.Устин

Проблема современной психологии состоит в том, что возникло значительное рассогласование между требованиями практики по изменению, коррекции, развитию личности и тем набором научных материалов в области психологии личности, который накоплен в психологической науке.

Требования практики сводятся к тому, чтобы в арсенале средств по преобразованию (коррекции) другого человека было значительное число не только психодиагностических методик общеличного плана, но и научно обоснованных инструментов воздействия (взаимодействия) на него.

Ретроспективный анализ и рефлексия психологов на требуемый научно обоснованный арсенал средств по оказанию психологической помощи приводит нас к тому, что происходит еще одно рассогласование. Оно состоит в расхождении между имеющимися методиками психодиагностики, возникшими в разных психологических школах (гештальтпсихология, психология черт, психоанализ, экзистенциальная психология и др.) и теоретической интерпретацией результатов, где в качестве объяснительных принципов берутся те, которые утвердились вместе с идеями отечественной психологии.

На базе тех стратегий психолога при исследовании личности другого и при работе с ним мы можем констатировать, что имеются три таких стратегии (Попов Л.М., 2000):

1. Абстрактно-аналитическая, научная стратегия. Это стратегия углубленного постижения предмета исследования, чаще всего личностных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых особенностей, процессов, состояний, отношений, способностей. Психолог преследует цель – предельно полно изучить какую-либо характеристику человека и сделать глубокое заключение по ней. Человек рассматривается со стороны его одной – двух характеристик. Но материалы в

этом случае имеют предельно формализованное оформление. У психолога преобладает познавательная мотивация.

2. Стратегия целостного подхода: теоретический и практический варианты. Предметом внимания в первом случае становится другой человек как системно-структурное образование. Применяются теоретические подходы тех психологов, где личность рассматривается как многоуровневая организация (Б.Ф. Ломов, 1984; К.К. Платонов, 1986 и др.). Здесь мы уже почти приближаемся к требованию практики иметь дело с человеком как комплексным явлением. Но проблема в том, что психолог-профессионал желает нести ответственность только за действия с психологической организацией человека, оставляя в стороне физиологию, философию, социологию, экономику личности. Мотивация психолога также имеет характер познания и избегания неудач.

Наиболее подходящей для нужд практики становится стратегия целостного подхода в ее практическом варианте, когда другой человек как объект воздействия рассматривается целостно: и как тело, и как личность, и как родитель (сын, дочь), и как должностное лицо, т.е. как сложнейшее многомерное, многофункциональное образование.

Задача психолога часто состоит в том, чтобы помочь человеку преодолеть трудности, сложившиеся в реальной жизненной ситуации, где ценным является не поворот человека к арсеналу накопленных в теоретической психологии сведений о научно обоснованной системе знаний, а ценным является поиск выхода из кризисной ситуации, сложившейся в семье, на производстве, в общении с любимым человеком.

Личность другого психолог должен познать целостно, используя и профессиональные знания по психологии, и интуицию, и разрозненные знания по медицине, эконо-

мике, и здравый смысл. Ибо ни одна из жизненных ситуаций не может быть объяснена с помощью арсенала знаний одной науки. Клиент ждет не столько научных объяснений – какой он, а ждет помощи по выходу из критической для него ситуации.

Наиболее близким в психологии тогда становится типологический подход, а из концепций – концепция личности как «созвездия черт», где успехи в понимании человека связаны с именами Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Р. Кеттел. Мотивация психолога имеет «помогающий», добродетельный характер.

3. Стратегия манипулятивно–технологическая, предназначенная для практического решения задач не другого, а того, кто управляет поведением другого человека. Достижение собственных целей осуществляется в актах вербального и невербального общения. Основная цель «психолога»-манипулятора – достижение своей цели с помощью оправдавших себя средств, приемов, техник. Другой при этом рассматривается как объект воздействия, а не субъект взаимодействия.

Именно в этом варианте практической работы с человеком перед нами и возникла проблема о степени, характере нравственности психолога в общении с другим человеком (коллегой, учеником, клиентом, подчиненным), когда мотивация приобрела характер достижения успеха во чтобы то ни стало с использованием другого как средства.

Научное осмысление проблемы нравственного поведения психолога при работе с клиентом побуждает нас к постановке проблемы о необходимости введения новой отрасли психологии – этической психологии личности [10]. Предметом этической психологии должно стать поведение человека в той его части, где речь идет не о действиях человека по типу стимул-реакция, а в той части, где оно детерминировано нравственным идеалом, нравственным строем личности. Самыми крайними, но и предельно наглядными характеристиками человека в этом случае становятся общечеловеческие характеристики Добра и Зла, заложенные в этическую культуру личности со времен на-

чала цивилизации. Они дали толчок к пониманию добродетельного (положительного) и злонамеренного (отрицательного) поведения человека.

Именно, исходя из запросов практической работы психолога, был сконструирован тест Добро и Зло («ДЗ») и начаты экспериментальные исследования отдельных проявлений человеческого поведения: циничность, духовность [10, 13, 3].

В данной статье предметом экспериментального исследования предстает одно из отрицательных нравственных качеств человека – цинизм, циничность.

Понятие «цинизм» произошло при переводе на латинский язык греческого слова *Kynosarges*, обозначавшего место расположения философской школы киников, основанной в 6 веке до нашей эры. Особенностью их подхода было проповедование презрения к общепринятым нормам поведения, независимость человека от общества и возврат к естественному состоянию. Подобный подход обусловил современное понимание цинизма, включающего надругательство над тем, что составляет исторические достижения культуры человечества, глумление над нравственными принципами, осмеяние дорогих людям идеалов и попрание человеческого достоинства.

Феномен цинизма можно рассматривать в аспекте двух измерений. При первом – он будет пониматься как массовое явление вследствие доминирования циничной идеологии и культуры, определяющей ориентиры восприятия окружающей действительности в рамках определенной общности людей. Во втором же случае цинизм можно определить через черту циничности – психологический феномен, присущий конкретному индивиду, проявляющийся в особенностях его поведения.

Исследования цинизма и циничности как явлений нравственной составляющей личности носят междисциплинарный характер. Так, в философии и социологии явление цинизма включено в рассмотрение этических компонентов взаимоотношений человека и

общества, причинами формирования которого выступают как внутренние, так и внешние факторы. К числу внешних факторов, стимулирующих проявления цинизма, относятся: идеология (В.Краус [5], А.К.Уледов [12]), трансформационные процессы в обществе, влекущие за собой коренную перестройку социальных структур (Е.И.Головаха [2], Э.Дюркгейм [4], Р.Мертон [7], Н.В. Панина [2]). Внутренним фактором чаще всего выступает явление «иррациональной ненависти» (Н.А.Бердяев [1], Ф. Ницше [8], С.Л.Франк [14], Э.Фромм [15]) как способ психологического самоотравления личности.

В психологической науке циничность как черту личности связывают с деструктивной направленностью личностной активности. Причинами формирования такой активности, по мнению указанных авторов, являются: игнорирование человека еще в подростковом возрасте взрослыми и разочарование подростка в окружающих его людях; отчужденность личности от других; депривация ценностей как результат нереализованности индивида; отсутствие возможности в реализации экзистенциальных потребностей.

Понимание циничности в русле этической психологии личности предполагает ее рассмотрение как компоненту этического слоя в психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития, которая проявляется в отрицании как общепринятых ценностей, так и в игнорировании ценностей внутреннего мира отдельного индивида. В целом, циничность определяет такие личностные проявления во взаимоотношениях с окружающим миром, которые можно охарактеризовать как деструктивная активность субъекта.

Для изучения феномена циничности личности как компонента ее этического слоя, в 2002–2003 гг. [13] было организовано и проведено экспериментальное исследование. Выборку испытуемых составили студенты вузов г. Казани в возрастном диапазоне от 17 до 25 лет с равным распределением юношей и девушек.

Цель нашего экспериментального исследования состояла в том, чтобы рассмотреть циничность как черту личности, являющуюся элементом этической составляющей субъекта развития и саморазвития с экспериментальным подтверждением возможности частичного преодоления циничности у отдельного человека.

В качестве гипотезы выступило предположение, что циничность, являясь достаточно выраженной формой деструктивного начала в личности, существенно затрудняет позитивные изменения в ней, а рефлексия личности, осуществленная по специальному методу глубинного и всестороннего постижения и развития самого себя, стимулирует позитивные изменения, приводящие к определенному снижению циничности личности.

Методами и методиками исследования выступили «САТ», 16-РФ опросник Р. Кеттелла, «Добро-Зло» и модернизированный метод «Интервью с самим собой» [11], в котором самоанализ когнитивно-психологической культуры личности сместился в сторону самоанализа ее этической культуры.

Исследование включало две основные задачи. Первая задача заключалась в эмпирическом изучении психологических особенностей людей, отличающихся выраженным наличием циничности и выявлении коррелятов циничности с другими чертами личности, составляющими деструктивное начало в человеке.

Вторая задача заключалась в экспериментальном подтверждении возможности частичного преодоления циничности с помощью психолога путем активации механизмов саморефлексии через специально сформулированные вопросы модернизированного метода «Интервью с самим собой».

При решении первой задачи нами была сформирована выборка испытуемых, которая составила 211 человек. При обработке полученных данных были использованы методы математической статистики. Результаты корреляционного анализа по Пирсону позволили выделить ряд этических черт,

определяющих деструктивную направленность личности и обнаруживших сильную прямую зависимость со шкалой «Циничность». Данными чертами выступили: необязательность ($r=0,23$, при $P=0,001$), жестокость ($r=0,27$, при $P=0,001$), беспринципность ($r=0,29$, при $P=0,001$), тщеславие ($r=0,30$, при $P=0,001$), хамство ($r=0,30$, при $P=0,001$), несдержанность ($r=0,27$, при $P=0,001$), вероломность ($r=0,22$, при $P=0,01$), аморальность ($r=0,33$, при $P=0,001$), демагогичность ($r=0,32$, при $P=0,001$), принятие агрессии ($r=0,19$, при $P=0,01$), а также показатель Зло ($r=0,32$, при $P=0,001$), отражающий общую деструктивную направленность этического развития личности.

Результаты корреляционного анализа по Пирсону позволили выделить ряд этических черт, определяющих конструктивную направленность личности и обнаруживших обратную зависимость со шкалой «Циничность». Данными чертами выступили: смирение ($r=-0,20$, при $P=0,01$), доверие ($r=-0,19$, при $P=0,01$), скромность ($r=-0,18$, при $P=0,01$), терпение ($r=-0,19$, при $P=0,01$), самовоспитание ($r=-0,19$, при $P=0,01$), совесть ($r=-0,19$, при $P=0,01$), великодушие ($r=-0,27$, при $P=0,001$), тактичность ($r=-0,24$, при $P=0,001$), добро ($r=-0,25$, при $P=0,001$), человечность ($r=-0,46$, при $P=0,001$), компетентность во времени ($r=-0,22$, при $P=0,01$).

Полученные данные позволили сделать вывод, что в этическом слое личности выделяется деструктивное и противостоящее ему конструктивное начало, а циничность выступает достаточно выраженным проявлением деструктивного начала.

Далее, на основе эмпирических данных нами были выделены две полярные группы – с низкими и высокими значениями по шкале циничности.

Проведенный анализ полученных результатов статистической обработки данных в обеих группах позволил обнаружить изменения в характере взаимосвязанности шкалы «Человечность» – интегративной характеристики этического слоя личности, отражающей систему этических черт челове-

ка как конструктивной, так и деструктивной направленности со шкалой «Компетентность во времени». Было обнаружено, что взаимосвязанность шкалы «Компетентность во времени» со шкалой «Человечность» из положительной (на уровне значимости $p=0,01$) в группе с низкими значениями по шкале «Циничность» становится отрицательной (на уровне значимости $p=0,01$) в группе с высокими значениями по шкале «Циничность».

Статистическое сравнение показателей с использованием t -критерия Стьюдента позволило установить, что в группе испытуемых с низкими значениями по шкале циничности по сравнению с группой испытуемых с высокими значениями по шкале циничности показатели «Человечность» ($t=4,341$; $p=0,001$), «Компетентность во времени» ($t=3,469$; $p=0,001$), «Ценностные ориентации» ($t=2,714$; $p=0,01$) и «Представления о природе человека» ($t=3,004$; $p=0,01$) более значимо выражены.

Полученные нами результаты позволили сделать вывод, что циничность как черта личности существенно затрудняет ее самореализацию. Человек с достаточно высокой степенью представленности циничности в этическом слое своей психологической организации воспринимает свою жизнь не как «здесь и сейчас», а больше ориентирован на внутренний мир собственных стереотипов, установок и убеждений, препятствующих адекватному и объективному восприятию реальности. Циник обладает собственными ценностными ориентирами, часто отличающимися от общепринятых, которые он не стесняется демонстрировать окружающим и которые не всегда положительным образом сказываются на его отношениях с другими людьми.

При решении задачи, заключающейся в экспериментальном исследовании возможности снижения циничности с помощью психолога, были сформированы две группы по сорок шесть испытуемых – контрольная и экспериментальная, отобранные в соответствии с показателями их этических характеристик.

В экспериментальной группе испытуемым было предложено пройти самоинтервьюирование по модернизированному методу «Интервью с самим собой», процедура которого заключается в написании сочинения по предложенному плану, представляющему собой ориентиры, на которые испытуемый должен опираться при саморефлексии.

В соответствии с поставленными задачами нашего исследования в данной версии метода были составлены следующие пять основных блоков, которые должны были служить ориентиром испытуемому при его самоинтервьюировании в качестве заданного плана:

1. Мое представление о себе как нравственном человеке. Уровень развития моих нравственных качеств (учет мнения других, гуманность, великодушие и другие...) и безнравственных (цинизм, аморальность, жестокость, беспринципность и другие...). Я как нравственная личность.

2. Мои контакты с окружающим миром. Как я отношусь к этому миру и как этот мир «относится» ко мне.

3. Мой эмоционально чувственный мир. Моя склонность как к раздражимости, гневу, агрессии, грубости и жестокости, так и к любви и сочувствию.

4. Я среди других людей. Как я вижу других людей, с которыми общаюсь (родные, друзья, знакомые, товарищи, коллеги). Как часто конфликтую. Как я отношусь к людям, меня окружающим, и как люди относятся ко мне.

5. Кто (что) оказал в прошлом и оказывает сейчас наибольшее влияние на меня, мое нравственное развитие. Какое влияние оказываю Я на нравственное развитие других.

В обеих группах одновременно было организовано и проведено психодиагностическое измерение личностных особенностей до и после реализации экспериментального воздействия.

Полученные данные были обработаны методами математической статистики с использованием *t*-критерия Стьюдента. В контрольной группе были отмечены незначи-

тельные изменения на уровне тенденции показателей этических характеристик личности и параметров ее самоактуализации.

В экспериментальной группе были обнаружены статистически значимые различия средних значений, отражающие снижение показателей циничности (на уровне значимости $P=0,001$), хамства (на уровне значимости $P=0,001$), аморальности (на уровне значимости $P=0,05$), вероломности (на уровне значимости $P=0,05$), беспринципности (на уровне значимости $P=0,05$), несдержанности (на уровне значимости $P=0,05$). В целом произошло падение показателей зла (на уровне значимости $P=0,001$) и возрастание показателей добра (на уровне значимости $P=0,01$), человечности (на уровне значимости $P=0,001$). Возросли показатели характеристик самоактуализации, таких как: компетентность во времени (на уровне значимости $P=0,01$), поддержка (на уровне значимости $P=0,01$), ценностные ориентации (на уровне значимости $P=0,05$), гибкость поведения (на уровне значимости $P=0,05$), спонтанность (на уровне значимости $P=0,05$), представления о природе человека (на уровне значимости $P=0,05$) и контактность (на уровне значимости $P=0,05$).

Таким образом, с помощью психолога рефлексия личностью глубинного познания и развития другого через специально сформулированные вопросы, входящие в технологию метода «Интервью с самим собой», позволила не только расширить представления испытуемых о своих этических характеристиках, но и активировать механизмы осознания и частичного преодоления их деструктивности, что проявилось в снижении показателей циничности и тех черт, которые с ней связаны в специально организованной процедуре работы психолога с испытуемым.

Литература

1. Бердяев Н.А. *Философия свободного духа* / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 479 с.
2. Головаха Е.И. *Социальное безумие. История, теория и современная практика* / Е.И. Головаха, Н.В.Панина. – Киев: Абрис, 1994. – 168 с.

3. Голубева О.Ю. Развитие духовных характеристик личности в условиях специально организованной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2005.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / Э. Дюркгейм / Пер. с фр. с сокр. / Под ред. В.А. Базарова. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
5. Краус В. Нигилизм и идеалы / В. Краус. – М.: Радуга, 1994. – 253 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 484 с.
7. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура (фрагменты) / Р. Мертон / Под общ. ред. В.В. Танчера. – Киев: Институт социологии, 1996. – 156 с.
8. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / Ф. Ницше; под ред. Я. Бермана, Г. Рачинского. – М.: Жанна, 1994. – 364 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 276 с.
10. Попов Л.М. Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во КГУ, 2000. – 176 с.
11. Попов Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов / Л.М. Попов. – Казань: Изд-во КГУ, 1990. – 238 с.
12. Уледов А.К. Общественная психология и идеология / А.К. Уледов. – М., 1985. – 343 с.
13. Устин П.Н. Исследование циничности – нравственно-этического компонента личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2003.
14. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 510 с.
15. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – Назрань: АСТ, 1998. – 670 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Л.М.Аболин, Ф.С.Мусин, Г.Ф.Садрисламов

Несмотря на достаточно мрачный характер сложившегося положения дел с духовно-нравственным благополучием молодежи, фиксируемом по результатам многих исследований [1, 2, 3, 4, 8, 15, 19, 20 и др.], ситуация определяется тем, как факты о духовно-нравственном неблагополучии вписываются и преломляются в системе педагогической и коррекционно-воспитательной деятельности специалистов. Существуют ли уже выработанные «рычаги воздействия» и эффективные модели (схемы) профессиональной деятельности по решению проблемы?

Можно утверждать, что до настоящего момента в России существуют общие, достаточно размытые положения и модели деятельности по развитию и коррекции духовно-нравственного благополучия молодежи. Такое положение можно объяснить следующими обстоятельствами:

Во-первых, как отмечает Шабельников В.К. [20], несмотря на то, что психология явля-

ется наукой о душе, начиная с 18 века произошел отказ специалистов в области психологии от изучения души. Этот отказ объясняется тем, что поскольку душа – это вещь невидимая, сверхчувственная, амодальная, а значит и ненаблюдаемая и неизмеримая, то постольку решили изучать что-нибудь такое, что можно было бы и наблюдать, и измерять – идеи, образы, ощущения, мысли и прочие явления сознания. Следствием этого явился отказ от понимания Я-души (предмета воспитания) как активности – деятельности, функции или взаимодействия активного тела с другими телами, в ходе чего происходит формирование этого тела. Такой уход от сложности духовной (амодальной, но реальной) природы человека обусловил желание специалистов управлять человеком просто, оправдывая тем самым упрощенные образовательные модели, которые предполагают использование лишь коммуникативного канала при совершении воздействия на духовно-нравственное сознание

молодежи (в виде агитирования, убеждения, разъяснения и т.д.) через СМИ и другие средства и способы передачи информации. Поэтому специалисты не достигают желаемого духовно-нравственного эффекта.

Во-вторых, до настоящего времени сохраняется недостаточный уровень подготовки и квалификации специалистов образования, занимающихся вопросами формирования, развития и коррекции духовно-нравственного благополучия. Одним из основных факторов развития духовно-нравственного благополучия многие специалисты считают воспитательное пространство. Однако в области укрепления духовно-нравственного благополучия образовательная среда имеет вторичное значение, поскольку оно (благополучие) опосредовано уровнем и состоянием общественного духовно-нравственного сознания и проявляется через это сознание и через его духовно-нравственную организацию.

В третьих, представление о духовно-нравственном благополучии / неблагополучии в общественном сознании выступает скорее как невротизирующий фактор, поскольку будучи дезорганизовано, оно склонно расценивать свою ситуацию безвыходной. При этом такая форма воспитательной, профилактической и коррекционной работы как всевозможные формы пропагандирования и предупреждения молодежь воспринимает как покусение на свои собственные права и, не видя за всеми формами индокринации разных средств и методов духовно-нравственного оздоровления, отказывается все это воспринимать.

Таким образом, актуальность проблемы исследования определяется, с одной стороны, научной, социальной и практической значимостью вопросов развития духовно-нравственных особенностей человека и общественного сознания в целом, поскольку отрицательные последствия духовно-нравственной деформации весьма разнообразны, а моральные и чисто экономические потери чрезвычайно велики. С другой стороны, тем, что пути, средства и методы развития духовно-нравственной благополучия

личности, а также роль системной деятельности саморазвития в становлении духовности изучены недостаточно.

В нашем исследовании решались следующие основные задачи:

1. Раскрыть содержание понятия состояния духовно-нравственного благополучия личности.

2. Провести теоретический анализ проблемы социально-педагогической детерминации духовного благополучия личности.

3. Разработать и апробировать методику определения состояния духовно-нравственного благополучия личности в развивающем эксперименте.

В результате исследования содержания понятия состояния духовно-нравственного благополучия личности было установлено, что «духовно-нравственное благополучие» – это системное, амодальное состояние (как кратковременное, так и устойчивое) человека, определяемое совокупностью внешних и внутренних форм функционирования аффективно-смысловых образований, являющихся ядром процесса саморегуляции субъектом своей духовно-нравственной деятельности. Следует рассматривать процесс формирования и построения аффективно-смысловых образований не как начинающийся с воздействия внешней стимуляции (социокультурной воспитательной среды) на человека, а как на такой процесс, начальным звеном которого в функциональном плане является система познавательных гипотез, смыслов, эмоциональных переживаний, непрерывно генерируемых субъектом относительно внешнего социокультурного пространства. Такая целостная система, строящаяся на разных уровнях, и составляет аффективно-смысловое образование человека, которое вносит основной вклад в процесс формирования образа любой составляющей социокультурного пространства, выступая в качестве исходного пункта и результата духовно-нравственной деятельности [1, 4, 7, 8, 12 и др.].

Именно через аффективно-смысловое образование осуществляется влияние обще-

ственного духовно-нравственного опыта на духовную деятельность и поведение индивида. Такое понимание аффективно-смыслового образования и его содержательных составляющих приводит к суждению о том, что оно имеет социальную и деятельностьную природу: является результатом деятельности субъекта и одновременно формой отражения социокультурного пространства.

В ходе теоретического анализа было установлено, что у духовно благополучного человека все компоненты целеполагания и целеосуществления, актуализируемые аффективно-смысловыми образованиями, пронизаны эмоциональными переживаниями благополучия, духовного благосостояния, счастья, удовольствия, сочувствия, соучастия и других переживаний подобных модальностей. Духовно-нравственное благополучие – это определенный способ страстного осуществления человеком своей жизнедеятельности. Суть ее состоит в том, что на смену иерархии узколичных потребностей, жизненных отношений и личностных ценностей, определяющих принятие нравственных решений, у людей происходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей, которые не находятся в иерархических отношениях, а допускают альтернативность. Поэтому принятие решений и их осуществление духовно благополучной личностью – это всегда свободный личностный выбор среди нескольких альтернатив (моральных дилемм), который вне зависимости от его исхода обогащает личность, позволяет строить альтернативные модели будущего и тем самым выбирать и создавать (проектировать) будущее, а не просто прогнозировать его. Таким образом, без наличия свободы выбора нет духовного благополучия. Духовное неблагополучие, напротив, равнозначно однозначности, предопределенности. Без автономности и свободы личности не может быть духовного благополучия. На основе автономности, как утверждал А.Н.Леонтьев, обретает плоть основная формула развития (воспитания) личности: сначала человек дей-

ствует, чтобы поддерживать свое существование, а потом поддерживает свое существование ради того, чтобы действовать, делать дело своей жизни [12].

Следует заметить, что поскольку нравственность существует на нескольких уровнях – в общечеловеческом, личностном, классовом, этническом, коллективном и др., постольку могут возникать противоречия и конфликты. Например, в условиях, когда социальное пространство, воздействуя на индивида, превращает его в исправно функционирующую деталь данного социума, препятствует обособлению (автономности) личности, то для такой социальной системы индивид, трансцендирующий во всеобщей форме, может оказаться не только бесполезен, но и вреден. Для такого социума желательным является тот человек, который бы трансцендировал в ограниченной области, например в области научно-технической. Поскольку мир индивида не только развернутое в пространстве наличное бытие, но и развернутое во времени историческое бытие, в подобных конфликтных или противоречивых ситуациях столкновения нравственных норм духовно благополучный человек отдает предпочтение общечеловеческим ценностям, которые живут в его сознании в качестве образца и критерия оценки самого себя и своего поведения. Противоречия у духовно благополучного человека выступают как достаточно осознанные, соотносенные с общими смыслообразующими устремлениями, его нравственными идеалами, находящимися в гармонии со всем ходом развития данного человека.

В отечественной педагогике и педагогической психологии накоплен определенный пласт знаний об условиях становления и развития духовно-нравственного благополучия [5, 7, 8, 9, 11, 14, 18 и др.].

Анализ этих работ показал, что необходимыми условиями развития духовно-нравственной личности являются переживания человеком собственного несовершенства, некая кризисная ситуация развития, побуждающая процесс смыслотворческой дея-

тельности. Сама же деятельность может быть эффективной в условиях овладения навыками рефлексии; ведения диалога с Другим для обмена и обогащения духовного опыта; ведения диалога с особо значимым Другим – Наставником, Учителем; изучение жизнеописаний выдающихся людей для обнаружения объекта идентификации, личного духовного идеала, задающего направление развития; освоения социокультурного пространства в целом с использованием духовно-нравственных ориентиров – абсолютных ценностей; в условиях активной событийной деятельности.

Вместе с тем изложенные во многих исследованиях представления о принципах, условиях становления и развития духовно-нравственной личности существуют в воспитательной практике в виде достаточно общих положений, которые нуждаются в конкретизации и в более тщательном экспериментальном обосновании. Ощущается необходимость и во включении этих представлений в более широкий контекст методов и средств коррекции духовно-нравственных качеств личности в разных возрастных группах людей, в частности, молодежи.

Не менее остро ощущается необходимость в психологической разработке прикладных проблем формирования духовно-нравственной личности, которая до сих пор ведется преимущественно в сфере педагогики. Существующие и реализуемые в педагогической практике технологии духовно-нравственного развития – принципы, содержание образовательных программ, способы и приемы воспитания, система диагностики уровня духовно-нравственного благополучия следуют в основном логике «вещных» отношений.

Кроме того, при традиционно устоявшемся подходе образовательная работа заключается в организации оптимальных условий усвоения духовно-нравственного опыта, в формировании соответствующих знаний о духовно-нравственной культуре, которая берется в ее уже устоявшихся формах как продукт, как внешний объект, зара-

нее расчлененный на различные ценности, а не в ее целостности и развитии, становлении, истории ее трансформации, которые она (культура) претерпевает в сознании человека по мере ее усвоения. Отсюда встает вопрос: в какой форме следует передавать знания, чтобы при этом развивались духовно-нравственные способности учащихся? Если передавать духовно-нравственные знания в логике «вещных» отношений, то будут формироваться отдельные умения и навыки, но не способность к творчеству и к пристрастному преобразованию.

Необходимо, таким образом, выделить и обосновать важность становления у молодежи конкретных духовно-нравственных качеств; экспериментально исследовать структуру этих качеств; разработать и экспериментально обосновать модели (технологии) этих качеств.

Объектом изучения в нашем развивающем эксперименте явились личностные и деятельностные духовно-нравственные особенности студентов средних специальных учебных заведений г. Казани, находящихся в условиях учебно-событийной и традиционной деятельности. Были выделены и обследованы две группы студентов: экспериментальная группа – 30 человек, обучающихся по разработанной нами программе духовно-нравственного воспитания; контрольная группа – 28 человек, обучающихся по традиционной технологии.

Исследование осуществлялось лонгитюдным методом в несколько этапов:

– на первом этапе определялись индивидуальные показатели, характеризующие деятельностные и личностные уровни духовно-нравственного развития, особенности структурной организации этих показателей;

– на втором этапе определялась динамика всех изученных показателей и выявлялись особенности их структурной организации;

– на третьем этапе рассматривалась динамика соотношения показателей в условиях традиционной и развивающей технологий духовно-нравственного воспитания.

Учащиеся двух выборок проходили диагностику в каждом учебном году (с 2000 по 2003 г.г.).

В ходе предварительного изучения литературы и анализа существующей практики было установлено, что социокультурное образовательное пространство должно рассматриваться, с одной стороны, как система влияний и условий развития духовно-творческой личности, а с другой – как система возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении. В качестве таковых были обозначены: природное (психофизическое, физико-химическое) окружение – архитектура учебного здания, степень открытости-закрытости внутреннего и внешнего дизайна, размеры и пространственная структура учебных кабинетов, библиотек, читальных залов, возможность для пространственных и временных перемещений в них субъектов; общественное или социальное окружение, связанное с характером взаимодействий социальных объектов; личностные переменные (особенности) деятельности и жизнедеятельности студентов; профессиональные и личностные переменные (особенности) деятельности преподавателей, воспитателей; личностные переменные жизнедеятельности членов семьи; технология развития – деятельностьная структура, стиль преподавания и характер психологического контроля, содержание программ обучения, форм их практической реализации.

Целостный процесс развития духовно-нравственной личности включал в себя: принципы; внутреннюю организацию программного материала (содержание процесса развития), подлежащего усвоению; приемы, методы и способы процесса усвоения этого материала; систему критериев оценки духовно-нравственного развития личности. Главная задача развивающего эксперимента состояла не в декларировании принципов, а в их адекватной практической реализации, то есть в создании соответствующих методик и психотехник, реализуемых подготовленными (высококвалифицированными) специалистами.

В основу содержания и способов организации духовно-нравственного развития учащихся был положен проект школы культурно-исторического типа, разработанный В.В.Рубцовым [17], в котором учтена необходимость быть способным к осуществлению разных видов деятельности в сотрудничестве с другими людьми. Такими технологиями в экспериментальном исследовании являлись специально разработанные программные системы развивающего воспитания. Занятия по этим программам построены в единой логике учебной деятельности и развивали у студентов творческое воображение. Учебный материал студенты осваивали в процессе решения разнообразных художественных изобразительных и литературных задач. Причем особое внимание уделялось дискуссиям и коллективным видам работ. Занятия по предмету «Литература как предмет эстетического цикла», которые развивали у студентов способность понимать содержание различных точек зрения автора, героев и понимать текст в соответствии с культурными нормами отношения к художественному произведению. Кроме того, осуществлялось изучение курса «История мировой культуры», которое предполагало интеграцию с предметами гуманитарного цикла – историей и литературой.

Особо заметим, что необходимым условием духовно-нравственного развития личности выступало развертывание процесса развития как диалога, когда человек имеет свое бытие в другом человеке – «инобытийствует» в нем – и через свою идеальную представленность и продолженность в другом человеке развивается как личность. Как отмечал Г.П.Щедровицкий, такое развитие совершается «во внутреннем пространстве личности», но это – пространство его связей с другими людьми (интер-индивидуное, а не интра-индивидуное «пространство жизни») [21].

Для создания адекватной системы контроля и оценки качества духовно-нравственного развития студентов ССУЗ были проведены специальные экспериментальные ис-

следования. Задача эксперимента состояла в том, чтобы включить студента в адекватную целостную духовно-нравственную деятельность, рассматриваемую как процесс развития ее составляющих – выбора и реализации духовно-нравственных целей и ценностей; определения нравственных норм, принципов и правил; регулирования духовно-нравственных взаимоотношений; рефлексии своих нравственных достоинств и недостатков; коррекции своих духовно-нравственных действий, эмоциональных переживаний, личностных особенностей. Иными словами, задача заключалась в том, чтобы определить характер связей между внешними и внутренними характеристиками духовно-нравственной деятельности. Методика контроля и оценки уровня духовно-нравственного развития базировалась на системе предметных заданий, в которых был представлен процесс происхождения знания, а способ решений этих (духовно-нравственных) заданий указывал на сформированность деятельности и ее духовно-нравственных составляющих. Такой контроль позволял не только проследить наращивание духовно-нравственных знаний, но и фиксировать развитие способов духовно-нравственной работы, структуры ее отдельных компонентов и деятельности в целом.

Следует отметить также, что особенностью развивающего эксперимента явилось создание условий, которые актуализировали у студентов пристрастные преобразования учебных заданий. Это обусловлено тем, что, хотя значение эмоциональных переживаний в осуществлении различных видов деятельности, их определяющее воздействие на формирование способов ее организации и воспитание социально значимых черт личности подчеркивается многими исследователями (П.М.Якобсон [22] и др.), в то же время развивающие эксперименты (в учении, труде) чаще всего не включают условий, представляющих возможность осуществлять пристрастные преобразования предметных ситуаций. Роль эмоций как бы отступает на второй план при переходе к кон-

кретному развитию. Поэтому попытки сформировать должный уровень духовно-нравственного развития личности оказываются неэффективными.

Именно это обстоятельство и побудило нас к противопоставлению интеллекта и аффекта при организации развивающих условий. Возможность пристрастных преобразований условий, выступающих в самых разнообразных эмоциональных состояниях и образах (включая кинестетическую модальность), определяло в эксперименте эмоциональную регуляцию учебной деятельности.

Анализ экспериментальных данных показал существование достаточно отчетливых связей и единства между рациональными и эмоциональными проявлениями учебной деятельности. Критериями единства являлись, во-первых, наличие инвариантов в вербальных отчетах, рассказах испытуемых, то есть в проявлениях речи, в содержаниях рассказов, сочинений, стихов, метафорических выражений и эмоционально-смысловых восклицаний, сопровождающихся жестиком, мимикой и пантомимой, самими переживаниями, обладающими совокупностью рациональных и телесных признаков. Во-вторых, частая сочетаемость духовно-нравственных переживаний той или иной модальности с определенным пространственно-временным «рисунком» моторных действий («двигательный канал» внешнего проявления аффективно-смыслового образования); в-третьих, внешняя сопряженность аффективно-смысловых переживаний с рациональными признаками учебной деятельности; в-четвертых, воплощенность в свернутой форме рациональных признаков в аффективно-смысловые переживания и тем объединяющие их.

На основе анализа результатов этого этапа развивающего эксперимента можно было считать, что в процессе целенаправленного воспитания, включающего «пристрастные» преобразования, у студентов в процессе деятельности усвоения социокультурного пространства происходит: во-первых, перевод отображаемых предметных условий (зада-

ний) с рационального языка на язык аффективно-смысловой, в результате чего содержание учебного действия воплощается ими не только собственно образно, а и духовно-нравственно. Было видно также, что аффективно-смысловые образования оказываются сквозными компонентами, проникающими во все составляющие деятельности. Будучи таковыми, они в зависимости от меры и формы своей обобщенности синтезируют совокупность этих составляющих в интегрально функционирующее духовно-нравственное действие. В результате повышается насыщенность всех компонентов учебной деятельности духовно-нравственными, эмоциональными переживаниями, повышается избирательность духовно-нравственных переживаний к условиям и компонентам деятельности – цели, действиям контроля и оценки, итоговому результату и др. Увеличивается палитра эмоциональных переживаний всех 4-х основных модальностей, повышается их интенсивность, а также число и доля как положительных, так и отрицательных переживаний.

Исследование деятельностных духовно-нравственных показателей проводилось методом наблюдения, бесед, интервью и экспертных оценок, а также с помощью модифицированного метода Г.В.Репкиной и Е.В.Заики [16].

Для исследования личностных духовно-нравственных личностных особенностей были использованы модифицированные и апробированные (в том числе компьютерные варианты) методики:

- опросник «духовный дифференциал» (Г.А.Аминев в соавт. [3]);

- само- и взаимооценка духовности личности (Г.А.Аминев в соавт. [3]);

- опросник для исследования уровня человечности (Л.М.Попов в соавт. [15]).

Духовно-деятельностный уровень личности студентов характеризовали показатели: духовно-нравственные целеполагания, ценности, убеждения, мотивы и смыслы (П.1); этические знания, умения, способности (П.2); самопознание и осознание (конт-

роль и оценка) своих и чужих нравственных действий, поступков (П.3); коррекция своих и чужих духовно-нравственных действий и поступков (П.4); прогнозирование своих и чужих действий и поступков (П.5); доминирование и насыщенность деятельности нравственными эмоциями и чувствами (П.6).

Духовно-личностный уровень характеризовали показатели: духовная сила (П.7); духовная красота как совокупность духовных ценностей (П.8); духовная активность (П.9); мужество (П.10); выдержка (П.11); благородство (П.12); скромность (П.13); добродушие (П.14); оптимизм (П.15); стремление к истине (П.16); духовная уплещенность (П.17); духовная кроткость (П.18); милосердность (П.19); «чистота сердца» (П.20); миротворчество (П.21); правдивость (П.22); степень выраженности Добра (П.23); степень выраженности Зла (П.24); экспертная оценка характеризовала общий уровень духовно-нравственного развития (П.25).

Результаты анализа экспериментальных данных показали, что наиболее высокие средние экспертные оценки получены в экспериментальной группе в третьем периоде сбора информации. Величина средней экспертной оценки в этой группе по сравнению с величиной этой же оценки в контрольной группе значительно возростала от периода к периоду.

Установлено, что в процессе духовно-нравственного развития степень однородности в величинах показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой возростала от этапа к этапу. Об этом свидетельствовал факт прогрессивного уменьшения величин коэффициентов вариации в экспериментальных группах в каждом последующем периоде сбора информации. Это подтвердило наше предположение о различных величинах духовно-нравственных особенностей студентов, обучающихся по традиционной и развивающей технологиям.

Анализ результатов статистического сопоставления средних групповых величин деятельностно-нравственных показателей, полученных на первом этапе сбора инфор-

мации (в 2000–2001 уч. году), показал, что у большинства испытуемых как экспериментальной, так и контрольной групп они находятся на низком уровне. Обнаруживается недостаток духовно-нравственных целеполаганий, этических знаний, недостаточный уровень оценки и контроля своих и чужих нравственных действий и поступков и др. Статистическая значимость межгрупповых различий по всем нравственно-деятельностным показателям не обнаружилась.

Следует заметить, что на первом этапе сбора экспериментального материала отображение предметных заданий (условий) происходило в основном на рациональном уровне, то есть студенты осуществляли в основном рациональные способы преобразования учебного материала. Однако по мере своего развития при описании своей деятельности они все больше и больше обращались к собственным переживаниям, духовно-нравственным чувствам, эмоциональным восклицаниям, образным и «пристрастным» выражениям, эмоционально-экспрессивным реакциям. Анализ экспериментального материала показал, что именно эмоциональные характеристики представляют собой «центры» обобщенного эмоционального образа–системы, состоящего из множества тождественных (рациональных) признаков, свойств (пространственных, временных, смысловых) учебных ситуаций. В свою очередь эмоциональный образ может организовывать (регулировать) деятельность, выполняя множество регуляторных функций. Это подтвердилось в специально организованных экспериментах, направленных на выявление духовно-пристрастного и рационального содержания музыкальных, литературных и других образов, их эмоционально нравственных переживаний. Для этого использовался прием «прямого» извлечения рациональных характеристик условий выполнения учебных заданий, их образного и эмоционально-нравственного эквивалентов из вербальных отчетов и экспрессивных реакций наших испытуемых [1].

Общими чертами всех экспериментальных данных в первой группе оказались, во-первых, представленность духовно-нравственных переживаний в оценочных суждениях, целеполаганиях, контроле действий и поступков, в прогнозировании и коррекции; во-вторых, устойчивость нравственно-эмоциональных признаков в рассматриваемых элементах деятельности.

По коэффициентам вариации обнаружилась низкая однородность в величинах показателей. В процессе развивающего воспитания однородность величин духовно-нравственных показателей возрастала у учащихся экспериментальной группы. Это подтвердило наше предположение об особенностях развивающего духовно-нравственного воспитания студентов и его отличия от условий традиционного воспитания.

Задачами дальнейшего исследования явились, во-первых, выявление динамики деятельностных и личностных показателей духовно-нравственных особенностей учащихся; во-вторых, определение различий в динамике показателей студентов экспериментальной и контрольной групп в условиях развивающей и традиционной технологии. Усредненные результаты лонгитюдного исследования по всем параметрам представлены на рис. 1, 2.

Выявленный характер динамики деятельностных и личностных показателей духовно-нравственных особенностей студентов в условиях разных технологий подтверждает результаты, полученные при анализе индивидуальных данных. Общая динамика такова: относительно одинаковый уровень сформированности деятельностных и личностных духовно-нравственных особенностей в середине 2000–2001 уч. года изменился в пользу развивающей технологии к концу 2002–2003 уч. года (третий этап сбора информации). Статистическая значимость различий (по критерию Стьюдента-Фишера) между всеми изученными показателями на первом и третьем этапах сбора информации в экспериментальной группе не спускается ниже $p=0,001$.

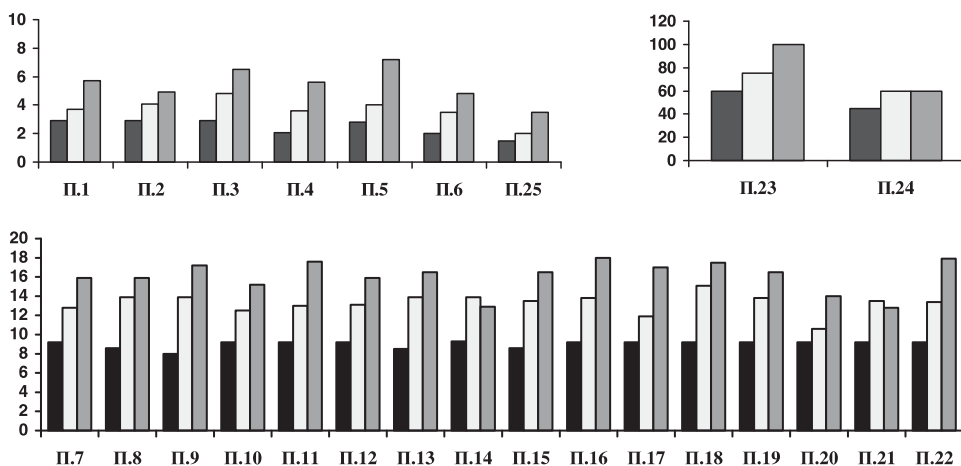


Рис. 1. Динамика среднегрупповых величин показателей, характеризующих деятельностные и личные духовно-нравственные особенности экспериментальной группы студентов

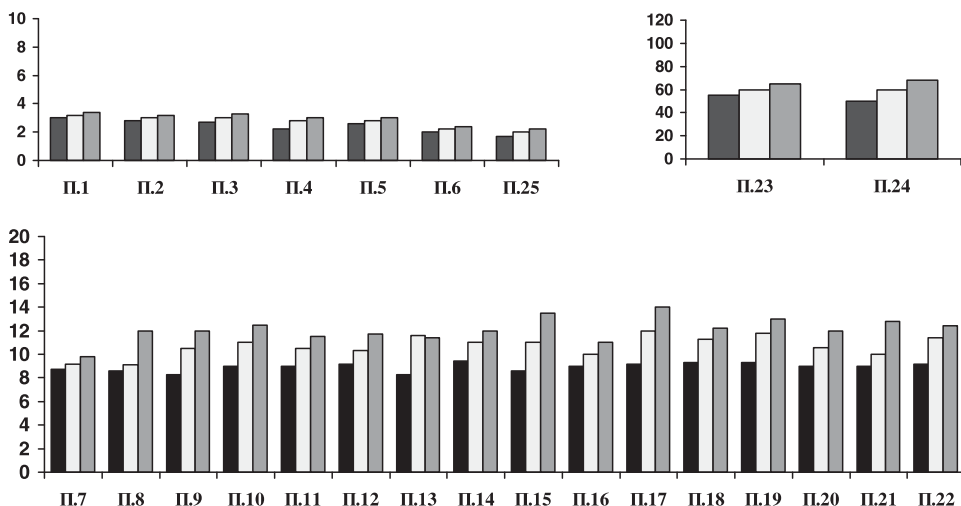


Рис. 2. Динамика среднегрупповых величин показателей, характеризующих деятельностные и личные духовно-нравственные особенности контрольной группы студентов

Примечание:

- первый этап сбора информации (2000–2001 учебный год);
- второй этап сбора информации (2001–2002 учебный год);
- третий этап сбора информации (2002–2003 учебный год).

Изучение сопряженности показателя общего уровня духовно-нравственного развития, диагностируемого в нашем исследовании с помощью метода экспертных оценок, с двумя уровнями данных, характеризующих деятельностные и личные

особенности с помощью корреляционного анализа, выявило существование тесных связей между ними во всех группах испытуемых. Кроме того, результаты анализа корреляционных отношений свидетельствовали о наличии достаточно тесных связей как

деятельностных, так и личностных показателей между собой. Причем сопряженность связей возростала по мере продолжения формирующего эксперимента. Однако по характеру и количеству этих связей экспериментальная и контрольная группы в различные периоды сбора информации отличаются друг от друга. Контрольную группу отличает от экспериментальной то, что для нее свойственно иметь наибольшее количество статистически значимых связей показателя низкого или среднего уровня общего духовно-нравственного развития с низкими значениями деятельностных и личностных духовно-нравственных параметров.

Сопоставление корреляционных структур, а также межуровневых связей в экспериментальной и контрольной группах испытуемых показало, что повышение общего уровня духовности-нравственности студентов в условиях развивающего воспитания сопровождается увеличением числа и сложности положительных корреляционных связей в деятельностно-личностных структурах; незначительное повышение общего уровня духовно-нравственного развития студентов в условиях традиционного воспитания сопровождается упрощенными, более дифференцированными (менее сопряженными) деятельностными и личностными признаками.

В целом графоаналитический метод (по Выханду В.К.) показал, что с большим ростом уровня развития духовности, нравственности под влиянием нетрадиционного воспитания, в плеядах, характеризующих соотношения показателей, меняется не только число, но и характер связей. При этом теряется относительная автономность отдельных деятельностных и личностных признаков (особенностей) и появляется целостная структура, центром которой становится общий уровень духовно-нравственного развития.

Итак, на основании проведенных теоретического и экспериментального исследований можно заключить, что: усвоение человеком общественно выработанных духовно-нравственных способностей – это особый род его «живой» событийной деятельнос-

ти, которая направляется соответствующими потребностями, мотивами или аффективно-смысловыми образованиями. В процесс психического развития у человека возникает прежде всего именно эта деятельность, и на ее основе происходит воспроизведение и развитие самих духовно-нравственных способностей; специально разработанная системная программа целенаправленного развития у студента способов организации учебно-событийной деятельности, включающая принципы, содержание, средства и методы реализации содержания, создающая условия актуализации не только тождественных (рационально контролируемых), но и нетождественных (пристрастных, аффективно-смысловых) преобразований учебных заданий (материалов), а также систему диагностики духовно-деятельностного и духовно-личностного развития, приводит к более высокой духовности и нравственности. Эффективно организованная учебно-событийная деятельность приводит к развитию устойчивой духовно-нравственной мотивации и рефлексии, способности к духовно-нравственному целеполаганию, к нравственному самоконтролю и самооценке собственной деятельности и поведения других людей. Тем самым показано, что значительные резервы в духовно-нравственном развитии и оздоровлении молодежи лежат в сфере событийно-деятельностного образования. Последнее должно быть организовано так, чтобы процесс развития представлял собой непосредственную включенность студента в целостную «живую» деятельность, задающую единство рациональной, прирастной и духовно-нравственной регуляции.

Литература

1. Аболин Л.М. Духовно-нравственное развитие личности в событийной деятельности / Л.М. Аболин, Х.Х. Валиахметов. – Казань: Карпол, 2002. – 228 с.
2. Аболин Л.М., Афанасьева Е.А. Роль социокультурного воспитательного пространства в духовно-нравственном развитии студентов средних специальных учебных заведений: Методичес-

кое пособие / Л.М.Аболин, Е.А.Афанасьева. – Казань: ИСПО РАО, 2004. – 120 с.

3. *Аминев Г.А.* Синектика духовности: традиционные и нетрадиционные подходы / Г.А. Аминев. – Уфа: Российское психологическое общество, 1994. – 159 с.

4. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.

5. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.

6. *Давыдов В.В.* Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В.Давыдова, В.В.Рубцова. – Новосибирск, 1995. – 227 с.

7. *Зинченко В.П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

8. *Зинченко В.П.* Размышление о душе и ее воспитании / В.П. Зинченко. – М.: РАО, 2001. – 34 с.

9. *Колесникова И.А.* Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком / Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К.Сергеева, Н.М.Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С.26-36.

10. *Кропоткин П.А.* Этика: Избранные труды / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.

11. *Кудина Г.Н.* Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие / Г.Н. Кудина, З.Н. Нововлянская. – М.: ИНТОР, 1997. – 287 с.

12. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

13. *Лузина Л.М.* Методы и средства воспитания: бытийный подход. / Теоретико-методологи-

ческие проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К.Сергеева, Н.М.Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С.212-228.

14. *Никитина Н.Н.* Воспитание как взращивание духовного опыта человека / Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К.Сергеева, Н.М.Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С.74-80.

15. *Попов Л.М.* Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2000. – 176 с.

16. *Репкина Г.В.* Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 61 с.

17. *Рубцов В.В.* Культурно-исторический тип школы / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гурунчаков // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С.100-110.

18. *Соловцова И.А.* Духовное воспитание в контексте полипарадигмальной педагогической реальности / Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К.Сергеева, Н.М.Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С.149-163.

19. *Столович Л.Н.* Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксеологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 768 с.

20. *Шабельников В.К.* Психология духовности / В.К. Шабельников. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

21. *Щедровицкий Г.П.* Интервью / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – № 1-2. – С.9.

22. *Якобсон П.М.* Чувства, их развитие и воспитание / П.М. Якобсон. – М.: Знание, 1971. – 48 с.

КОРРЕКЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СЛУЖБЫ

Ф.С.Мусин, Г.Ф.Садрисламов

Одним из важнейших условий эффективности любого исправительно-коррекционного процесса выступает личность специалиста, осуществляющего этот процесс. В этой связи нами была рассмотрена специфика духовно-нравственного благополучия пенитенциарных педагогов,

психологов, воспитателей исправительных учреждений (ИУ). Кроме того, эти данные были сопоставлены с характеристиками духовно-нравственных отношений школьных педагогов и преподавателей вузов. Обладают ли сами специалисты пенитенциарной системы тем «потенциалом» духовно-нрав-

ственных качеств, благодаря которому они могут эффективно корректировать и развивать эти качества у осужденных ИУ?

Для исследования этой проблемы было организовано специальное исследование, выборкой в котором выступили 110 педагогов. Из них учителя общеобразовательных школ и преподаватели вузов – 54 человека, специалисты ИУ (начальники отрядов, пенитенциарные психологи и педагоги) – 56 человек. Исследование духовно-нравственных особенностей проводилось с помощью трех методик – «Духовный дифференциал», «Само- и взаимооценка духовно-нравственных качеств» (Г.А.Аминев, 1997) и «Методики диагностики характерологических свойств личности по функциям качеств Добра и Зла» (Л.М.Попов в соавт., 1998).

Совокупность диагностических методик позволила получить для каждого испытуемого следующие показатели духовно-нравственного благополучия: духовная сила; духовная красота как совокупность духовных ценностей; духовная активность; мужество; выдержка; благородство; скромность; добродушие; оптимизм; стремление к истине; духовная уплощенность; духовная кротость; милосердие; «чистота сердца»; миротворчество; правдивость; степень выраженности Добра; степень выраженности Зла; экспертная оценка общего уровня духовно-нравственного развития.

Учитывая, что в общеобразовательных школах и вузах работают более духовно ориентированные педагоги, нежели в ИУ (в силу определенной специфики), всех педагогов неправомерно рассматривать как однородную группу. Результаты диагностики педагогов школ и вузов, пенитенциарных психологов и педагогов ИУ, а также начальников отрядов ИУ необходимо анализировать отдельно.

Действительно, экспериментальные данные свидетельствовали о том, что среди пенитенциарных психологов и педагогов, начальников отрядов ИУ практически не встречаются лица с высоким и средним уровнем развития духовно-нравственного благополу-

чия (более 6 баллов), в то время как среди педагогов общеобразовательных школ и вузов они (уровни) составляют около 40%. Большинство преподавателей этой группы демонстрируют средний уровень развития духовно-нравственного благополучия, хотя у них по сравнению со специалистами ИУ интенсивность проявления по многим показателям намного выше.

На основании результатов анализа было выявлено, что преподаватели общеобразовательных школ и вузов на статистически значимом уровне ($p < 0,01$) превосходят пенитенциарных психологов и педагогов по величинам большинства анализируемых показателей духовно-нравственного благополучия. По сравнению с начальниками отрядов ИУ, преподаватели школ и вузов имеют еще большую выраженность этих показателей. Статистическая значимость различий между этими группами специалистов достигает уровня $p < 0,001$.

Характерно также, что при проведении различных социологических опросов пенитенциарные психологи и педагоги, начальники отрядов ИУ декларируют свою готовность к духовно-нравственной деятельности: о такой готовности заявляют более 55% специалистов ИУ, при этом практически все (96%) считают духовно-нравственную проблему одной из наиболее важных в нашей стране и мире. Однако эти заявления большей частью, по-видимому, остаются просто декларациями. Об этом свидетельствуют более низкие значения показателя духовной активности, характеризующие поступочный (экспрессивный) компонент духовности.

Можно утверждать, что в настоящий момент в России не существует твердой общественно-государственной теоретически обоснованной системы специально организуемой деятельностью работы по развитию и коррекции духовно-нравственного благополучия осужденных ИУ. Такое положение можно объяснить, в частности, двумя существенными обстоятельствами:

– во-первых, до настоящего времени сохраняется недостаточный уровень подготов-

ки специалистов профессионального образования, занимающихся вопросами формирования, развития и коррекции духовно-нравственного благополучия;

– во-вторых, как отмечает Шабельников В.К. (2003), несмотря на то, что психология является наукой о душе, начиная с XVIII века произошел как бы отказ специалистов в области психологии и педагогики от изучения души, в том числе в связи с актуализацией эмпирических исследований и рациональных форм знаний. Душа – это вещь невидимая, ненаблюдаемая, и поэтому неизмеримая, эмпирически неуловимая. Исследования духовной жизни человека предполагало особые методы и средства и сложные опосредованные формы «открытия души». Однако основное внимание уделялось исследованию психических реакций, восприятию, формированию целей, характеристикам действий и т.д. Вместе с тем, продолжая исследовать реальную детерминацию психики и практически участвуя в поисках условий активизации процессов формирования и развития личности человека, специалисты все-таки открывали для себя невидимую духовную (сверхчувственную) реальность, которая обеспечивает организацию жизненных процессов и формирование личностных структур.

Таким образом, полученные нами данные об уровне духовно-нравственного благополучия сотрудников ИУ и его структурных особенностей в целом не позволяют констатировать наличие у большинства из них этого благополучия, характеризующегося высокой духовной активностью, духовной красотой и духовной силой, а также духовным отношением, способным оказывать заражающее влияние на осужденных, способным стать эффективным фактором педагогического воздействия с целью перевоспитания. Характерно, что только 9% осужденных отметили влияние пенитенциарных психологов, педагогов и начальников отрядов на их духовно-нравственное благополучие.

Эти данные актуализировали обсуждение вопроса о содержании духовно-педаго-

гической подготовки сотрудников ИУ.

Профессиональная подготовка психологов и педагогов ИУ к эффективному осуществлению духовно-нравственной коррекции осужденных может состоять из пяти следующих блоков: духовно-теоретического, духовно-гуманистического, психолого-педагогического, специального и методического.

Духовно-теоретический блок подготовки должен включать в себя овладение специалистом ИУ умением использовать потенциал культурно-исторической педагогики и практики образования. Важно подчеркнуть, что практика духовно-нравственного образования (перевоспитания) может строиться на основе системы принципов. Для этого имеются достаточные теоретические предпосылки, которые были созданы в результате значительного числа как теоретических, так и экспериментальных психологических и педагогических исследований. В результате обобщения и согласования полученных данных образовалась система принципов, характеризующих процессы становления, развития и коррекции различных сторон духовной жизни человека. Именно эта система принципов является основанием для построения и практической реализации культурно-исторической педагогики. К основным принципам указанной системы относятся: творческий характер коррекции и развития; ведущая роль социокультурного контекста развития; сотрудничество или совместная деятельность и общение; становление сознания в результате взаимодействия его образующих; интериоризация и экстериоризация как механизмы коррекции и развития, которые имеются в аффектно-эмоциональной и личностной сфере, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов, а от них к самостоятельным духовно-нравственным поступкам. Эти механизмы и переходы позволяют рассматривать процесс коррекции как образование цепи превращений (а не извращений) форм поведения, деятельности и сознания осужденных; опосредованный ха-

рактической деятельности. Опосредованный характер знаково-символической деятельности требует выяснения адекватных особенностям человека внешних средств (предметов, знаков, символов, моделей) и внутренних способов предметной деятельности; гуманизации развития и коррекции. Смысл этого принципа состоит в том, чтобы связать педагогику с ориентацией на человека, с осмыслением и прогнозированием ее результатов в свете человеческого измерения, с установлением закономерностей в раскрытии человеческих сущностных сил, жизненных и личностных смыслов; ориентация на общечеловеческую культуру – непреходящие ценности.

Все эти принципы должны лежать в основе культурно-исторической педагогики, которая преподается ведущим специалистам ИУ. Данный учебный курс должен строиться на основе многосторонних межпредметных связей и выполнять интегративную и системообразующую функцию в сфере развития адекватных духовно-нравственных представлений специалистов.

Этот синтетический по своему содержанию курс опирается на комплекс естественных и гуманитарных наук и призван формировать у специалистов ИУ целостную картину системы «человек – среда обитания». В рамках данного курса раскрываются и формируются ряд фундаментальных понятий, основные закономерности организации социокультурного пространства как управление взаимодействием человека и общества.

На основе курса «Культурно-историческая педагогика и психология» формируется понимание того, что человек и социокультурное пространство находятся в состоянии коэволюции (совместного развития); что, будучи частью социокультурного пространства и природы, человек должен подчиняться их законам. Духовно-нравственную деятельность следует не противопоставлять социокультурным и природным законам, а гармонически интегрировать их.

Духовно-гуманистический блок подготовки специалиста ИУ должен предусматривать повышение его эрудиции в области духовно-ориентированной литературы, искусствоведческих вопросов, рассматривающих раскрытие темы духовности в литературе, музыке, визуальном искусстве. Важное место должна занимать подготовка психолога и педагога ИУ к проведению духовно-нравственного анализа социальных объектов, явлений и духовно-нравственному осмыслению их проявлений, а также к пониманию этики взаимоотношений человека с социально-психологическими объектами. Умение специалиста ИУ раскрыть гуманистическое значение взаимодействия личности с социальным и природным миром – важнейшее профессиональное условие организации эффективной коррекции и развития духовно-нравственного благополучия осужденных.

Психолого-педагогический блок подготовки должен предусматривать как общую психолого-педагогическую подготовку (т.е. преподавание таких дисциплин как общая психология, возрастная и педагогическая психология, психология развития и акмеология, теория и история педагогики), так и специальную (предусматривающую такие предметы как психология и педагогика духовности, пенитенциарная педагогика и психология). В рамках дисциплины «Духовная педагогика и психология» должны рассматриваться принципы, закономерности и механизмы развития системы духовно-нравственных представлений людей, их субъективного отношения к социально-психологическим объектам и явлениям, выбора стратегий и технологий взаимодействия с объектами и явлениями. Кроме того, необходимо изучение механизмов развития духовно-нравственного сознания личности, демонстрация процессов его онтогенетического развития, актуализация эволюции общественного духовно-нравственного сознания, овладение методами психологического измерения духовно-нравственного благополучия / неблагополучия.

Духовно-нравственная педагогика вооружает специалистов ИУ представлением о сущности духовно-нравственной и криминальной личности, принципах, методах и приемах ее становления или дезинтеграции (коррекции); вооружает способами анализа содержания и форм коррекции духовно-нравственного неблагополучия осужденных, рассматриваются эффективность различных коррекционно-педагогических стратегий в России и в мире.

Специальный блок подготовки пенитенциарных психологов и педагогов предусматривает формирование практических духовно-нравственных умений и навыков взаимодействия с социальными объектами и явлениями в местах лишения свободы как в естественной среде, так и в смоделированных условиях. Технологическая подготовка специалистов ИУ для компетентного осуществления коррекционной деятельности с осужденными предполагает получение знаний по криминальной психологии, нейропедагогике и психологии, психофизиологической педагогике; развитие умений и навыков по фор-

мированию и оснащению духовного социокультурного пространства для осужденных.

Наконец, методический блок должен предусматривать разностороннюю методическую и технологическую подготовку пенитенциарных психологов и педагогов. Эта подготовка должна дать им комплекс умений и навыков, позволяющих эффективно осуществлять коррекцию духовно-нравственной сферы осужденных. Это проведение духовно-нравственных тренингов, руководство различными деловыми играми и их разработка, организация и подготовка театрализованных представлений, организация и проведение учебных занятий и т.д.

В целом главное условие профессионального роста специалистов ИУ – это их собственная активность в изучении опыта коррекционной работы, в поиске новых стратегий и технологий процесса перевоспитания осужденных. Согласно восточным педагогическим канонам Учитель лишь показывает духовно-нравственный Путь, а Ищущий (осужденный) уже сам идет по нему так далеко, насколько сможет.

ВОСПИТАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ф.Л.Ратнер, О.Г.Трофимова

Современный мир характеризуют многие процессы, например, такие как глобализация, миграция, интернационализация и другие. На наш взгляд, одним из центральных явлений всемирного масштаба является поликультурализм, который начал оформляться в отдельное направление в конце 60-х годов XX века на Западе и лишь в 90-х годах – в России. Причиной его появления стали многочисленные конфликты между представителями этнических меньшинств и представителями так называемого доминирующего этноса. Полемика о путях решения проблемы социальной напряженности вылилась в новый политический курс ведущих государств мира, который в первую

очередь нашёл отражение в системе образования. Результатом явилось возникновение педагогического направления «многокультурное», «поликультурное» или «кросскультурное» образование. Большинство учёных рассматривает данные понятия как синонимы.

В авангарде формирования поликультурного образования оказались, в частности, Соединённые Штаты Америки. Это и неудивительно, ведь страна образована иммигрантами, и в ней традиционно соседствуют представители многих этнических и социальных групп. В этой связи пишу, что «в США многокультурное образование возникло прежде всего как ответная прагматическая реакция американского общества на требо-

вания участников мощных социальных движений положить конец расизму, дискриминации, неравенству в правах, сегрегации, этническому и другим видам насилия». Также отмечается, по нашему мнению, чрезвычайно важный итог данных движений, а именно, раскрепощение индивида, появление у него уверенности в своих правах и значимости для общества, возможности реализовать свои таланты и умения, т.е. полностью осознать себя как личность.

Прежде чем приступить к рассмотрению вопроса о формировании поликультурной личности, мы считаем необходимым выяснить, обращаясь к мнениям различных авторов, что конкретно мы подразумеваем под понятием «поликультурность». Но для реализации данной цели сначала обратимся к противоположному понятию или явлению «монокультурность». Мы придерживаемся той точки зрения, что данное понятие указывает на наличие в обществе одной доминирующей этнической группы, осуществляющей свою собственную одностороннюю политику во всех областях жизни – образовании, религии, общественной жизни. Например, говоря об образовании, может иметь место запрет на изучение родного языка детьми, принадлежащими к национальному меньшинству, проживающему на данной территории. Проявлением религиозной нетерпимости, свидетелями которой мы нередко становимся, является порой даже физическая расправа над «иноверцами».

Данные ситуации являются наиболее яркими примерами того, насколько современное мировое сообщество нуждается в грамотной образовательной политике в области образования.

При анализе ситуации с поликультурным образованием в США прослеживается динамика развития данного направления. В частности, сообщается, что изначально использовался термин «полиэтническое образование», а термин «поликультурное образование» прочно утвердилось в педагогике США и приобрёл концептуальное оформление к началу 90-х годов.

Проанализировав точки зрения других исследователей, можно сделать вывод о том, что полиэтническое образование гораздо уже, чем поликультурное, так как не принимает во внимание такие составляющие, характеризующие индивида, как возраст, половая принадлежность, род профессиональной деятельности или вероисповедание. Делаются выводы о том, что «многие россияне вышли за рамки этнической обособленности, и членство в этнической группе для них не является доминирующей частью их личной идентичности». Таким образом, этническая группа рассматривается наряду со многими другими, что действительно означает переход от поликультурного к полиэтническому. Мы считаем, что данный переход качественно меняет представление о путях формирования личности, о конкретном содержании образовательных программ. Важнейшим моментом является то, что требования к составляющим образовательных программ должны быть составлены, исходя из основных принципов поликультурализма.

Говоря о потребности утверждения культурного плюрализма средствами содержания образования, выдвигается, на наш взгляд, очень своевременная и мудрая идея о выделении многокультурности в отдельный дидактический принцип. Данная позиция, как нам кажется, полностью оправдана, так как понятие «поликультурализм» неуклонно становится константой, постоянной и неотъемлемой частью любой грамотной, отвечающей запросам современного общества, политики.

В литературе рассматриваются так называемые поликультурные ориентиры в образовании, которые, на наш взгляд, пересекаются с конкретными задачами поликультурного образования:

– глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является неременным условием интеграции в другие культуры. Исследуется проблема этнокультурной компетенции, формирование которой предполагает введение ребёнка изначально в родную для него, а затем и иные культуры. При этом у

учащегося должна быть сформирована готовность признавать этнокультурные различия как что-то позитивное. Данная готовность потом должна развиться в способность к межкультурному пониманию и диалогу;

– формирование у учащихся представления о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности. Данное положение отражает основное требование, предъявляемое к поликультурному образованию. Оно заключается в том, чтобы создать в учебных заведениях России такую благоприятную социально-психологическую среду, в которой каждый учащийся независимо от своей идентичности, имеет одинаковые со всеми возможности для реализации конституционного права на получение равноценного образования, для реализации своих потенциальных возможностей и социального развития в период учёбы;

– воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения. Говоря о воспитании культуры межнационального общения, учёные определяют самообщение подобного рода как «определённые взаимосвязи и взаимоотношения, в процессе которых люди, принадлежащие к разным национальным общностям и придерживающиеся различных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами». Отмечается, что «культура такого общения зависит от общего уровня обучающихся, от их умения воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль».

ООН, ЮНЕСКО и другие международные организации в своих основополагающих документах рассматривают воспитание людей в духе мира и дружбы между народами как важнейшую цель системы воспитания и образования. Во всеобщей декларации прав человека ООН сказано: «Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами и должно содействовать деятельности Организа-

ции Объединённых Наций по поддержанию мира».

Мы считаем данную позицию важнейшим условием формирования конкурентоспособной личности. Известно, что современный уровень развития науки, высоких технологий и средств массовой коммуникации предъявляет высочайшие требования к специалистам в самых разных областях. Но мы считаем, что ещё более высокие запросы предъявляются современной жизнью к культуре общения, для правильной организации которого необходимы знания.

Тезис «знание – сила» в американской конструктивистской литературе трактуется как «знание – власть», т.е. у того, кто владеет знаниями, больше власти. Данное утверждение имеет, на наш взгляд, прямое отношение к вопросу о конкурентоспособности. Мы также хотели бы высказать точку зрения о том, что поликультурная личность имеет гораздо больше шансов на бесппроблемную интеграцию в современное мировое сообщество, более полную реализацию своих талантов и соответственно получение морального и материального удовлетворения от выполнения своей социальной роли.

Мы разделяем мнение учёных о том, что личность, воспитанная на идеалах поликультурализма, мыслит согласно представлению о том, что не существует плохой или хорошей, цивилизованной или примитивной культуры. Руководством для такого человека служит гуманистическое положение о том, что культуры отличаются друг от друга своим содержанием, и термин «другой» вовсе не означает худший или менее достойный. Мы также считаем, что поликультурная личность воспринимает мир не только как совокупность наций, но как калейдоскоп различного рода культур (национальной, профессиональной, религиозной и т.д.). Общество для такой личности – практически живой организм, способный к динамике и структурным изменениям. Доказательством данной точки зрения может служить концепция о том, что человек является пересечением многих культур, причём, харак-

теристики идентичности могут меняться с возрастом, изменением профессии, места жительства и т.д., что позволяет учёным говорить о «дрейфе идентичности».

Личность, сформированная в духе поликультурализма, осознаёт, что все мы можем быть частью преобладающей в обществе группы (например, по национальному признаку), но относиться к меньшинству по другим параметрам – полу, возрасту, религии, показателям здоровья и др. Для поликультурной личности люди, находящиеся в меньшинстве, – равные партнёры, которые, несмотря на отличия определённого свойства, имеют равные права на достойную жизнь и уважение к себе.

Формирование такой личности – сложная задача, требующая коренных изменений в системе образования. В данной связи отметим, что серьёзная ответственность ложится на плечи педагогов. В мире, полном разного рода конфликтов, в том числе и вооружённых, необходимо с ранних лет воспитывать детей в духе терпимости к другим и неприязни к насилию. Обучаемые должны понять, что насилие ведёт только к ещё большему насилию, и даже ущемление прав какой-либо группы людей может привести к негативу и социальной напряжённости. Описывая ситуацию в США, рассматриваем различные виды дискриминации в американском обществе, затрагивая при этом проблему расизма и говоря о нём в непривычно широком для многих смысле. Американский исследователь К.Беннетт много лет наблюдает за школьниками, студентами и учителями в США и придерживается точки зрения о том, что расизм по современным меркам – это любые проявления ксенофобии, сегрегации, предубеждений.

К сожалению, часто происходит так, что сами педагоги пренебрежительно относятся к учащимся или по меньшей мере не противятся издёвкам и насмешкам группы по отношению к индивиду, в чём-то отличному от них (слишком высокому, худому, носящему очки, заикающемуся, слишком застенчивому и т.д.). Общеизвестно, что при-

мер педагога во многом определяет путь формирования личности.

Как уже было отмечено в данной статье ранее, ущемление прав человека может принимать многообразные формы. Мы считаем необходимым выделить и по возможности проанализировать те из них, которые в последнее время приобрели наибольшую актуальность.

Помимо расизма по этническим признакам (цвету кожи, разрезу глаз), выделяются следующие виды:

1. Сексизм, направленный на дискриминацию по половой принадлежности. Некоторые педагоги чаще спрашивают на занятиях по точным наукам мальчиков, ошибочно полагая, что девочки не способны к овладению сложным материалом такого рода. Отмечается, что во многих отечественных учебниках по алгебре, физике и другим точным наукам практически отсутствуют фотографии женщин, т.е. можно говорить об одностороннем изображении в визуальных текстах лиц одного пола – мужчин. То же самое явление характерно и для учебников по предметам естественно – научного и гуманитарного циклов, например, в хрестоматии по литературе для 6-го класса (автор – составитель В.П. Полухина. Просвещение, 1992) из 30 писателей и поэтов лишь 2 женщины. Конечно, нельзя упрекать авторов учебников в сознательном сексизме. Всё дело в том, что существует проблема так называемого «скрытого» или «мягкого» расизма, корни которого уходят в прошлое страны, глубоко в историю. Это не что иное, как консервативные представления об укладе жизни, о чётко очерченных социальных ролях. Практически никто не воспринимал данное явление как нечто негативное, способное препятствовать формированию здоровой, полноценной личности. Но пришло время перемен, исправления ошибок. Из всего сказанного можно сделать вывод, что монокультурные учебные пособия не отвечают современным требованиям поликультурного образования, и именно с переработки учебников должен, на наш взгляд, начи-

наться процесс реформирования системы образования.

2. Лингвизм или, по-другому, языковой и речевой расизм. От данного вида дискриминации страдают прежде всего дети мигрантов и эмигрантов, которые подвергаются насмешкам из-за акцента или плохого владения языком доминирующей общественной группы. Существует несколько путей решения данной проблемы. Согласно исследованиям А.Н. Джуринского, приоритетными педагогическими направлениями во многих развитых странах Запада являются следующие: лингвистическая поддержка (обучение на языке большинства и преподавание языка малой группы); социокоммуникативная поддержка (знакомств детей иммигрантов с нормами поведения, принятыми в стране пребывания); специфическое преподавание учебных предметов (так, преподавание языка меньшинства содействует успеваемости говорящих на нём детей, что позволяет смягчать трудности при изучении социальных наук, истории, естествознания, поскольку дети из меньшинств часто не владеют соответствующей терминологией на доминирующем языке); работа с родителями (родители-иммигранты включаются в процесс улучшения академических результатов своих детей и несут главную ответственность за приобщение детей к окружающей среде).

А.Н. Джуринский выделяет билингвальное обучение в отдельное направление, рассматриваемое им как важный инструмент академических успехов детей этнических меньшинств. Автор отмечает, что существуют ряд программ, основанных на концепции двуязычного обучения. Одна из них, например, предусматривает переходное использование родного языка меньшинств как способа обучения (особенно в первый год) до поддержки билингвального обучения в более старших классах. Согласимся с автором в том, что благодаря двуязычию налаживается коммуникация этнических групп, приобретаются дополнительные лингвистические знания как одна из гарантий социальной мобильности. Билингвальное обучение –

важный путь формирования личности – носителя общенациональной культуры в полиэтническом государстве.

Итак, подводя общий итог размышлениям о поликультурном образовании в мире и в России, в частности, отметим, что данное педагогическое направление ещё находится в стадии становления, и ещё многое нужно сделать, чтобы оно приобрело те масштабы, которые должно охватить.

Для России, в которой о поликультурализме заговорили сравнительно недавно – в 90-е годы прошлого века, наиболее остро, на наш взгляд, стоит, во-первых, вопрос о внедрении поликультурной составляющей в учебные программы, и как желаемый результат – глобальное изменение мышления людей в направлении открытости, толерантного отношения к инаковости и противления насилию в различных его проявлениях. Мы убеждены в том, что воспитание конкурентоспособной личности невозможно без понимания того факта, что все люди равны и имеют право на то, чтобы занять достойную нишу в обществе.

Литература

1. *Воскресенская Н.М.* Образование и многообразие культур // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 106.
2. *Гаганова О.К.* Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 88.
3. *Гасанов З.Т.* Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 52.
4. *Даутова Г.* Поликультурные ориентиры в образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 81-82.
5. *Джуринский А.Н.* Воспитание в России и за рубежом. <http://old/prosv.ru/metod/dgur/index.html>
6. *Дмитриев Г.Д.* Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 6-7.
7. *Дмитриев Г.Д.* Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 113.
8. *Новичков В.Б.* Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 84-85.
9. *Поштарёва Т.В.* Формирование этнокультурной компетенции // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 36.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Л.Н.Хасанова

Идея воспитания студента красной нитью проходит через все учебники по педагогике высшей школы. Однако сколько бы не говорили уважаемые авторы учебников об усилении воспитательных функций обучения, существующая система проведения лекций и практических занятий, загруженность преподавателей, временные рамки и т.д. приводят к тому, что мало затрагивается воспитательный аспект подготовки студентов. Преподаватели передают необходимый набор знаний и умений, стараются воспитать отдельные черты характера: трудолюбие, упорство, способность к самообразованию (в процессе написания диплома или научных трудов), но не имеют возможности глубоко изучить каждого студента: индивидуальные характеристические особенности, стремления, личные проблемы и переживания.

Перед вузами возникает много проблем по организации современной воспитательной деятельности студентов. В контексте задач, стоящих перед современной высшей школой, особая роль отводится кураторам студенческих групп. Серьезной проблемой научно – методического обеспечения воспитания студентов является то, что деятельность куратора осуществляется лишь на основе собственного здравого смысла.

Основные причины.

1. Отсутствие профессиональной подготовки кураторов.

Изучение личности студента, его интересов и потребностей с целью оказания помощи в саморазвитии и самоопределении, создание позитивной атмосферы в студенческом коллективе, организация воспитывающей среды – все это требует немалых знаний в области психологии, социологии и педагогики. Отсутствие школы по подготовке кураторов, курсов по повышению квалификации кураторов студенческих групп привела

к тому, что современные кураторы не являются настоящими профессионалами своего дела.

2. Отсутствие научно-теоретической, научно-практической базы, на которой основывается деятельность кураторов. Отсутствие современной литературы, методических рекомендаций по совершенствованию работы кураторов студенческих групп, очерков о личном опыте, недостаток методологических семинаров по проблемам вузовской педагогики и психологии и научно-практических семинаров по проблемам кураторства – все это тормозит развитие института кураторства.

В связи с вышеперечисленным назрела острая необходимость в разработке новых подходов к организации совершенствования деятельности куратора студенческих групп. Одним из таких подходов является использование диагностики. Изучение студента – длительный и целенаправленный процесс, протекающий все годы обучения студента в вузе. Диагностическая функция часто игнорируется кураторами, тогда как без глубокого изучения личности студента, студенческого коллектива невозможен индивидуальный и дифференцированный подход в воспитании. Проблема состоит в том, что куратор изучает студентов в конце учебного года и драгоценное время для коррекции поведения, воспитания студентов бывает потеряно. Диагностирование предполагает изучение личности студента в соответствии с имеющимися методиками, учет мнения преподавателей, работающих в группе. Об индивидуально-психологических особенностях студентов курируемой группы куратор может рассказать ведущим преподавателям при личной беседе, выслушать мнение самих преподавателей о группе. При наличии конкретных проблем (неуспеваемость отдельных студентов, пропуски занятий, нару-

шение дисциплины или наличие конфликтной ситуации) сделать правильный выбор соответствующих методов и приёмов организации обучения и воспитания каждого студента. Для изучения индивидуально – психологических особенностей личности студента, социально – психологической атмосферы в коллективе куратором могут быть применены следующие методы: наблюдение, анкетирование, социометрический метод, метод обобщения независимых характеристик, беседы, интервью и другие.

Выделим основные преимущества использования диагностики в воспитательной деятельности кураторов:

1. Информативная функция. Систематическое плановое наблюдение, анкетирование и тестирование дают достоверную информацию о лидерских, о нравственно-волевых качествах, об особенностях интеллектуальной деятельности студентов, дают оценку делового, творческого и нравственного климата в группе. Необходимо выявить студентов, которым требуется помощь; выявить лидеров, которые составили бы активное ядро студенческого коллектива.

2. Функция обратной связи. Результаты диагностики отображают полную картину степени достижения воспитательных целей куратора. Становится возможен анализ причин неудач.

3. Коррекционная функция. Опираясь на результаты диагностики, можно принять меры для коррекции слабых сторон личности: лень, бесхарактерность, конфликтность.

4. Коммуникативная функция. Результаты тестирования достаточно результативно могут быть использованы для информирования ведущих преподавателей об индивидуально-психологических особенностях студентов для построения оптимального учебного процесса и для организации благоприятного климата внутри группы.

5. Функция мотивации и стимулирования. Диагностика позволяет выявить движущие стимулы у студентов и использовать их для формирования у них активной жизненной позиции, стремления к самообразова-

нию, самовоспитанию, самосовершенствованию.

6. Контролирующая функция. Периодическая диагностика позволяет осуществлять, контролировать ход воспитательного процесса.

7. Прогностическая функция. На основе диагностики возможно осуществить прогноз перспективы развития диагностируемого объекта.

8. Функция совершенствования воспитательной деятельности. Диагностика позволяет совершенствовать воспитательную деятельность кураторов, приобретать дополнительные знания в области психологии и педагогики.

Результаты диагностики в определённой степени могут восполнить дефицит специализированной литературы, методических указаний для кураторов, семинаров и совещаний по проблемам воспитания студентов.

При диагностировании студентов необходимо придерживаться следующих правил:

1. Изучение личности студента должно быть подчинено определенной воспитательной цели, направлено на решение конкретной педагогической проблемы.

2. Изучать студента необходимо в процессе деятельности и в процессе общения. В процессе выбора методов и методик диагностики личности студента должны быть учтены особенности психологического развития студента. Сама организация изучения должна быть такой, чтобы у студента возникла ответная положительная реакция – желание раскрыть свою личность, провести самоанализ, и при необходимости – самокритику.

3. Результаты текущей диагностики должны сопоставляться с результатами предыдущих диагностических проверок. Сравнение данных должно раскрыть уровень достижения поставленных целей и эффективность решения педагогических задач.

4. Программу изучения студентов необходимо составлять с учётом будущей специальности.

Процесс изучения личности студента – процесс непрерывный, но его интенсивность

и направленность должна изменяться в зависимости от курса, от степени достижения поставленных ранее педагогических целей.

Для проверки повышения воспитательной деятельности куратора студенческой группы на основе усиления диагностических функций воспитания был отобран и адаптирован для компьютерного тестирования комплекс диагностических методик.

Пакет диагностических методик включал в себя восемь тестов, направленных на изучение характерологических особенностей личности (тест на оценку конфликтности личности, тест на оценку конкурентоспособности личности, тест на оценку трудолюбия и работоспособности, оценка уровня ситуативной и личностной тревожности по опроснику Спилбергера), изучение внутриколлективных и межличностных отношений (тест на оценку делового, творческого и нравственного климата в коллективе), на изучение направленности личности на достижение успеха (тест на оценку потребности в достижении успеха, тест на уровень самооценки), на саморазвитие и самообразование (тест на оценку способности к саморазвитию и самообразованию).

Компьютерное тестирование как один из методов педагогической диагностики был выбран не случайно. Тест позволяет охватить исследованием весь коллектив, результаты тестирования легко поддаются статистической обработке, и результаты диагностирования известны только испытуемому и куратору.

Крупным недостатком всех тестов является то, что часто тестируемые выдают желаемое за действительное, что искажает реальную картину.

Остановимся на каждом тесте подробнее.

При работе с тестом на оценку делового, творческого и нравственного климата в коллективе каждый член студенческой группы независимо друг от друга оценивает по 10-балльной шкале 18 диаметрально противоположных качеств, характеризующих коллектив. Например, безответственность –

ответственность, апатия – увлеченность, агрессивность – доброжелательность. Чем выше балл, тем выше положительная оценка качества, характеризующая данный коллектив; чем ниже балл, тем выше отрицательная оценка, характеризующая данный коллектив. Затем находится отдельный средний балл деловых, творческих и нравственных качеств, характеризующих данную студенческую группу. Итоги тестирования дают возможность проанализировать общую оценку, данную коллективом себе и сделать выводы о сплоченности и сотрудничестве студентов, своевременно выявить «отщепенцов», недовольных коллективом и принять срочные меры.

Тест на оценку потребности в достижении содержит 22 суждения и два варианта ответа – «да» и «нет». Люди, обладающие высоким уровнем мотивации достижения, уверены в успехе, решительны и настойчивы в достижении своих целей, ответственны, не теряются при столкновении с проблемами.

Методика измерения ситуационной тревожности и как личностного свойства, разработанная Ч.Д. Спилбергером, содержит две шкалы суждений: шкалу ситуационной тревожности и четыре альтернативы (нет, это не так; пожалуй так; верно; совершенно верно) и шкалу личностной тревожности с четырьмя вариантами ответа (никогда; почти никогда; часто; почти всегда). Анализируя результаты диагностирования, следует обратить внимание как на лиц с очень высоким уровнем тревожности, так и на тех, у кого очень низкий уровень тревоги. Высокие баллы являются сигналом о помощи, а под «чрезмерным спокойствием» может скрываться повышенная тревога, о которой испытуемый не хочет сообщать или она является своеобразным защитным механизмом и препятствует полноценному формированию личности. Пристальное внимание нужно уделить личностной тревожности как постоянному внутреннему состоянию человека, а причинами ситуационной, как правило, бывают: приближающаяся экзамена-

ционная сессия, ссора с родителями или одноклассниками и т.д. Итоги тестирования дают возможность выявить причины высокого уровня тревожности при личной беседе со студентами и разработать рекомендации по его коррекции для каждого отдельного случая. Например, лицам с высокой оценкой тревожности необходимо формировать чувство уверенности, а у низкотревожных – возбуждать заинтересованность, активность, чувство ответственности.

Тест «Оценка трудолюбия и работоспособности» содержит 18 вопросов и три альтернативы ответа. При оценке результатов тестирования следует иметь в виду, что лучшие результаты – это выше среднего и высокий уровень работоспособности. Низкие баллы сигнализируют о лени испытуемого и напротив – очень высокий и наивысший уровни характеризуют человека, называемого «трудоголиком». Чрезмерное усердие в работе нередко приводит к депрессии, истощению организма, обедняет личную жизнь и эстетическую сторону развития личности. Действительно, когда человек полностью поглощён работой, то не остаётся времени ни на общение с родственниками, с друзьями, ни на занятия спортом, ни на посещение театров, концертов, музеев. Склонность к лени и «трудоголизм» – в равной степени являются серьёзным препятствием к полноценному развитию студента.

Каждый человек на протяжении своей жизни неоднократно попадал в конфликтные ситуации. Одна из особенностей педагогической деятельности куратора состоит в умении разрешать конфликты. Диагностика частично помогает избежать конфликтов студент – студент, преподаватель – студент. Например, одними из причин возникновения конфликтных ситуаций являются слабое знание индивидуальных особенностей студентов и их взаимоотношения в группе. Выявить студентов, склонных к конфликтности, куратору может помочь тест «Оценка уровня конфликтности личности». Он состоит из 14 вопросов и трёх вариантов ответа. Те студенты, чей уровень конфликт-

ности выше среднего и выше, нуждаются в коррекции поведения. Куратор в личных беседах должен постараться изменить стратегию поведения студентов с негативной на позитивную и привить им любовь к сотрудничеству и сотворчеству.

Оценить уровень стремления студентов к саморазвитию и самосовершенствованию поможет тест «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию». Он содержит 18 вопросов и три варианта ответа. Нужно учесть, что стремление к самообразованию требует сильной мотивационной поддержки: избавиться от вредных привычек, желание достичь успехов в учёбе, желание пользоваться признанием и уважением в группе. Отсутствие или затухание потребности к саморазвитию и самообразованию ведёт человека к деградации. Поэтому главное в работе куратора – пробудить в студентах потребность к самообразованию.

Одной из задач в «Основных положениях концепции очередного этапа реформирования системы образования» является задача формирования конкурентоспособной личности. Конкурентоспособная личность – это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, к лидерству в условиях соперничества и напряжённой борьбы со своими конкурентами [2].

Тест «Оценка уровня конкурентоспособности личности», состоящий из 30 вопросов и 5 вариантов ответа, может помочь куратору оценить общий уровень конкурентоспособности студента. Кроме того, результаты диагностики по десяти личным качествам (ленивый – трудолюбивый, лидер – ведомый, консервативный – творческий и т.д.), дают возможность выявить и проанализировать причины, личные качества и способности, которые не позволили набрать более высокий балл. Имея полную картину итогов тестирования, куратор должен планировать, что станет объектом педагогического воздействия, какие его методы и формы лучше применять и какие сдвиги предполагается осуществить. Следует учесть, что повыше-

ние конкурентоспособности студента будет эффективнее, если он сам осознает её социальную и личную значимость. Поэтому, некоторые пункты плана по совершенствованию личных качеств, требуется разработать совместно со студентами.

Тест для диагностики уровня самооценки студента содержит 32 вопроса и 5 альтернатив ответа. Обобщая итоги тестирования с испытуемым с низким уровнем самооценки, намечается план действий по преодолению сомнений в правильности своих поступков, страхов перед критическими замечаниями в свой адрес.

Для проведения эксперимента были выбраны две группы (50 человек) первого курса дневного отделения КГФЭИ. Отметим, что студенты этих групп в большинстве (63%) – медалисты.

По результатам тестирования студентов первого курса можно сделать следующие обобщения:

1. Уровень оценки делового, творческого и нравственного климата в коллективе оценивается всеми участниками эксперимента как высокий. Оценку «средний» дали 2 студента, «чуть выше и выше среднего» – 10, «высокий» – 22, «очень высокий» – 16 человек. Причиной, вероятно, является тот факт, что студенты ещё не очень хорошо узнали друг друга, не успели наскучить друг другу, и поэтому с радостью налаживают новые контакты. Задача куратора – создание условий для дальнейшего развития и укрепления позитивных коллективных отношений.

2. Уровень конкурентоспособности у большинства студентов выше среднего. Оценку «средний» получили 10 респондентов, «выше и чуть выше среднего» – 34, «высокий» – 6 человек. При этом потребность в самообразовании и саморазвитии оценивается следующим образом: «ниже среднего» – 17 студентов, «средний уровень» – 10, «выше и чуть выше среднего» – 20, «высокий уровень» наблюдался у 3 человек. Картина по работоспособности и трудолюбию выглядит так: «ниже среднего» – 11 студен-

тов, «средний уровень» – 14, «выше и чуть выше среднего» – 20, «высокий уровень» – у 5 человек. Задача куратора – мотивационная поддержка, проведение мероприятий, направленных на повышение уровня конкурентоспособности, работоспособности личности и потребности в саморазвитии.

3. Результаты «конфликтного фона» студентов заставляют насторожиться. Оценку «ниже среднего» получили всего 6 студентов, «средний уровень» – у 18 человек, «выше и чуть выше среднего» – 23, «высокий уровень» – у 3 человек. Действительно, наблюдалось, как студенты, не проанализировав свои ошибки, довольно агрессивно спорили по поводу поставленных оценок. Это чревато ухудшением отношений между преподавателями и студентами. Задача куратора – проведение бесед, организация обучающих игр по конфликтологии, направленных на воспитание сдержанной личности, гибкой в нестандартных ситуациях.

4. Уровень тревоги студентов пока не вызывает опасений. Диагностика показала: «средний уровень ситуативной тревожности» наблюдается у 40 студентов, а «низкий» – у 10, «средний уровень личностной тревожности» наблюдается у 39 студентов, «низкий» – у 11 человек. Уровень ситуативной тревожности, как правило, возрастает к началу наступления зачётно-экзаменационной сессии.

5) Оценка уровня мотивации достижения успеха у студентов на среднем уровне: оценку «средний уровень» получили 42 студента и «высокий уровень» – 8 человек. При этом общий фон уровня самооценки студентов следующий: «низкий уровень» получили 18 человек, «средний уровень» – 30, «высокий» – 2 студента.

Итак, имея в своём арсенале не только анкетные данные студентов, хаотичные сведения, полученные в процессе непосредственного общения, сведения, данные другими ведущими преподавателями, но и результаты диагностики, куратор может глубже узнать студентов, наметить индивидуальный подход в воспитании, ставить конкретные

цели и задачи воспитательной деятельности. Например, для преодоления склонности к конфликтности студентов данных групп планируется проведение игр по моделированию и разрешению конфликтных ситуаций. Причём ведущую роль планируется отвести тем студентам, чей уровень конфликтности характеризуется как «высокий». Для повышения потребности к самообразованию, уровня конкурентоспособности и самооценки совместно со студентами разработана «Я-концепция» саморазвития студента.

В конце учебного года планируется провести повторную диагностику студентов и сравнение результатов тестирования. Сдвиги в положительную сторону, особенно по тем тестам, где получены «тревожные» баллы (уровень конфликтности, уровень самооценки) и будут показателем совершенство-

вания воспитательной деятельности куратора студенческой группы.

На сегодняшний день перед институтом кураторства стоит сложная задача – разработать оптимальную программу диагностики студентов во всех сферах (учеба, работа, общение, здоровье и досуг) и внедрить её во всех вузах. Возможности компьютерных технологий позволяют оформить набор диагностических методик и тестов для проведения экспериментов в комплексе с оперативной обработкой результатов тестирования и принятия эффективных мер для решения задач по воспитанию и развитию определённых качеств у курируемой группы.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика. – Казань, 2003.
2. Андреев В.И. Конкурентология. – Казань, 2004.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ КАК УСЛОВИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Т.А.Черникова

Одна из основных проблем современного образования состоит в определении целей образования. Если в теоретическом плане она решается с позиции новой парадигмы, то на практике продолжает преобладать традиционный подход. В свою очередь это отражается на отборе содержания образования и выборе форм, методов обучения и воспитания, позиции педагога и учащихся.

Такое положение дел не позволяет преодолеть негативные тенденции, существующие в школе: снижение престижности знаний, уровня успеваемости; формализм знаний и функциональная неграмотность; превышение норм учебной нагрузки и увеличение объёма знаний, предъявляемых для усвоения; отчуждение детей от школы; негативное или равнодушное отношение к знаниям и школе; слабая реализация развивающей и вос-

питывающей функций обучения. Учащиеся часто находятся в положении несправившегося, неуспевающего, что порождает комплекс неполноценности. Это исключает положительную мотивацию учебного успеха, порождает неприязнь к предмету, отказ от учения.

В тоже время не развиваются способности необходимые выпускникам школы, чтобы осмысленно самоопределяться в мире, быть активными и мобильными. Ученики не научаются учиться, у них не формируется ценностное отношение к своему развитию и образованию.

Учитывая современные условия и перспективы развития общества, школа должна быть нацелена на формирование и развитие у учащихся следующих качеств: гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях; ставить цель, планировать и ана-

лизировать свою деятельность; самостоятельно приобретать необходимые знания и учиться; применять знания на практике для решения проблем; самостоятельно критически мыслить; видеть проблемы и пути их рационального решения; быть способными творчески мыслить, генерировать новые идеи; грамотно работать с информацией (анализировать, выдвигать гипотезы, делать обобщения и выводы); быть коммуникабельным; работать сообща, сотрудничать; брать на себя ответственность; самостоятельно работать над развитием самого себя, включая все стороны личности. Данный перечень нельзя считать полным. В них отражены основные характеристики, присущие творческой, стремящейся к саморазвитию и готовой к его осуществлению личности, те которые необходимы человеку, чтобы реализовать себя.

Для достижения названных целей нужны иные стратегия, тактика обучения и воспитания. В первую очередь это касается позиции учащегося в педагогическом процессе. Ученик должен занять место активного участника, сотрудника, берущего на себя часть работы и ответственность за её выполнение. Это обуславливает ориентацию образовательной среды на создание условий, где ученики смогут проявить активность, творческий подход и будут нацелены на самообразование и самоосуществление. Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы управление учебной деятельностью (и другими видами деятельности) со стороны учителя переходило бы в самоуправление со стороны учащихся, внешний контроль и оценка – в самоконтроль и самооценку, анализ – в самоанализ.

Превращение ученика в субъекта обучения и воспитания согласуется с представлением о человеке как самоорганизующейся, саморазвивающейся и самоуправляющейся системе. Сотвори самого себя – такое требование должно преобладать в каждой ситуации педагогического процесса. Необходимо достижение личностью такого условия развития, когда она стремится к максималь-

ной реализации своих возможностей (самоактуализации). Осуществление себя как личности, самовоспитание в себе личности должно восприниматься как сверхзадача, по отношению к которой цели научного образования выступают как средство.

В традиционной педагогике по отношению к личности используется термин «формирование». В развивающей личностно-ориентированной изначально предусматривается переход от «формирования» к «развитию» и «саморазвитию». На этой основе происходит отбор технологий, позволяющих его обеспечить. Образовательные технологии, ориентированные на достижение высокого уровня развития учащихся основываются на деятельностном подходе.

Деятельностный подход чаще всего рассматривают как один из методологических принципов. Здесь в качестве исходного факта принимается то, что деятельность – основа, средства и решающие условия развития личности. Он представляет собой стратегию, согласно которой учитель в условиях педагогического эксперимента, а также в обычных условиях должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, который он организует с учащимися и на основе которой осуществляется их обучение, воспитание и развитие.

Характерной чертой деятельностного подхода является включенность учащихся в продуктивную деятельность, где нет готовых ответов, рафинированных знаний – их необходимо самостоятельно добывать. Это предполагает активную позицию участников на уровне субъектов, их взаимодействие. Такое построение педагогического процесса направлено на развитие творческого потенциала обучаемых, развитие умений самостоятельно ориентироваться в любой информации. Деятельностный подход направлен на постепенное становление активной деятельной позиции школьников, саморегуляции, способности к самостоятельному решению возникающих перед ним сначала учебных, а затем и жизненных задач. При этом у ученика формируются качества, позволяющие

ему выступать по отношению к себе в позиции «Я-учитель».

В новой дидактической системе, цитируя документ ЮНЕСКО, ученик выступает «как работник, исследователь, добытчик знаний, а не пассивный потребитель того, что подготовлено учителем». Одна из ведущих тенденций в образовании состоит в переходе от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения. Учитель в этом случае не является единственным основным источником знаний, а становится организатором познавательной деятельности учащихся. Такой тип образования приводит к изменению внутренней субстанции самого обучающегося и появлению его собственного знания. Учащийся выступает субъектом своего образования, то есть он овладевает методами, приемами, позволяющими самостоятельно осуществлять обучение, умением учиться.

С позиций современной дидактики под процессом обучения следует понимать не процесс «передачи» готовых знаний от учителя к ученику, а широкое взаимодействие между обучающим и обучающимися, при котором учащиеся усваивают научные знания и способы деятельности. В этом случае обучение подчинено процессу развития личности учащегося, обеспечивает его. Учитель должен владеть учебным предметом как средством развития учащихся. Приоритетом в обучении будет прежде всего организация и стимулирование учения как деятельности учащихся. В конечном счёте обучение направлено на собственное отрицание, на снятие обучения в учении. Педагогическая же стратегия учителя в этом случае заключается в неуклонном расширении самостоятельности школьников.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить изменения, которые характеризуют развитие учащихся в процессе обучения: это изменения в самом субъекте учения, характеризующиеся появлением новых форм деятельности, качеств личности, отношений к действительности, к самому себе; показатели, характеризующие

теоретическое мышление – рефлексивность, целеполагание, планирование, умение действовать во внутреннем плане, обмениваться продуктами познания; степень сложности проблем, которые субъект может решить самостоятельно; становление готовности человека к самостоятельной организации своей деятельности в соответствии с возникшими или поставленными задачами разного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее усвоенных; накопление фонда знаний и особого фонда хорошо отработанных и закреплённых умственных приёмов.

Вместе с тем высказывается предостережение против сведения развития к приобретению частных знаний и умений, хотя бы даже и логических. Богатый запас знаний не всегда сочетается с высоким умственным развитием – это наименее надёжный критерий. Для творчества решающее значение имеет не само по себе обилие знаний, а их структура, психологический тип усвоенных знаний, определяемый типом деятельности, в которой они приобретались.

Для того чтобы ученик мог саморазвиваться, необходимо достижение им определенного уровня интеллектуального, деятельностного и личностного развития. Обеспечивая развитие учащихся, тем самым педагог закладывает потенциал, который позволит осуществлять этот процесс самими учащимися. При этом важно учитывать закон, установленный В.И. Андреевым, – фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности [1, с.261]. Процесс саморазвития личности можно представить как единство самообразования и самовоспитания. Для включения учащегося в эти процессы он должен понимать их сущность и составляющие, овладеть каждым элементом, входящим в них, у него должны быть сформированы соответствующие мотивы, ценности, убеждения. С другой стороны, процессы обучения и воспитания только тогда достигают цели, когда активизируют процесс саморазвития личности.

В деятельностных системах на первом месте стоит становление личности, её само-

строительство в процессе деятельности в предметном мире, причем не только индивидуальной, но и совместной, коллективной. Следовательно, входя в систему деятельности, задаваемую учителем, ребёнок постепенно развивается в процессе собственной активной деятельности. Сам развивающий эффект будет определяться качеством деятельности и активности учащегося как субъекта. Характер её, с одной стороны, степень организации и управления ею обучающим, с другой стороны – главные пути повышения качества усвоения, развивающего эффекта обучения.

Психологами установлено, что существуют связи: «деятельность – знания», «деятельность – качества индивида, личности». Деятельность не только определяет сущность человека, но, выступая в роли субстанции культуры и всего человеческого мира, создает и самого человека. Опора на деятельность самих учащихся в процессе обучения даёт преимущество не только в умственном развитии, но и в личностном. Деятельность личности является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития.

Проблема связи деятельности и личности рассматривалась многими психологами. Один из выводов, который был сделан ими, заключается в отрицании непосредственного действия биологических и социальных факторов при возникновении и развитии психических компонентов личности. Психические явления возникают в процессе активного взаимодействия между индивидуумом, направленном на окружающий мир, и условиями этого мира, а не в процессе более или менее пассивного отражения внешних раздражений как таковых. Деятельность выполняет важные функции в развитии личности – развивающую, интегративную, критериальную, коммуникативную, среди которых становление и развитие личности, формирование человеческих способностей – одна из основных. Развитие деятельности обуслов-

ливает развитие личности. Поэтому в психолого-педагогической литературе используется термин «лично-деятельностный подход», а многие концепции лично-ориентированного образования включают деятельность составляющую.

В деятельности происходит не только освоение предметного мира человеком, но и формируется отношение к нему, к своему месту в этом мире, обществу, людям. В процессе совместной деятельности человек устанавливает нравственные связи, которые создают атмосферу общего труда и общения, содействует социальному и нравственному становлению его самого. В преобразующей деятельности человек «достраивает» предметный мир, обогащает общественную жизнь; обретает себя; выступает как субъект, носитель социальной сущности, как творец, как деятель. Она является источником и критерием научного познания, обеспечивает познание и преобразование окружающего мира.

В деятельности индивид реализует и утверждает себя как субъект, как личность. На разных этапах усложнения жизненного пути деятельность принимает новые формы, перестраивается, поэтому нельзя сводить её роль в психическом развитии только к тренировке. Овладение новыми действиями и деятельностями – это всегда обогащение субъекта, развитие личности, развитие истинно человеческого бытия. В процессе определённого вида деятельности создаётся не только аппарат действий, знаний и навыков, но и потенциал развития человека. В личности сокрыто понимание деятельности как искусства, так как нормативная деятельность будет всегда принимать индивидуальный выраженный характер как следствие выражения её через личные качества.

В настоящее время в философии активно разрабатывается основанная на деятельностном подходе динамическая концепция культуры. Согласно ей культура несводима лишь к материально-вещественным элементам. Динамическое понимание культуры связано с признанием взаимосвязи результатов

деятельности и самого процесса. Культуру можно понимать как способ человеческой деятельности в диалектическом единстве её целей, средств, результатов. Через деятельность происходит освоение существенных форм культуры и создание новых. В деятельности взаимообусловлены предметность и осмысленность, а в её продуктах отражается не только их предметность, но и духовность.

А.В.Петровский считает, что деятельность – основной путь, единственный эффективный способ быть личностью [6, с.252]. Психологической основой личности является субъект деятельности, который обладает такими психологическими качествами как сознательность, самостоятельность, способность к самосознанию и рефлексии, способность активно и сознательно управлять ходом своей деятельности. Становление субъекта деятельности есть процесс освоения индивидуумом её основных структурных элементов.

Важным является вопрос о том, зависит ли развитие личности от характера деятельности. На основе обобщения позиций, существующих в психологии и педагогике, можно сделать вывод, что оптимальную сферу для развития личности представляет деятельность, сущностные свойства которой адекватны родовой сущности человека, т.е. свободной, активной, творческой; содержательной, обоснованной, объективно и субъективно значимой; за осуществление которой личность берёт на себя ответственность; деятельность, которую она хотела бы усовершенствовать, в которую она вкладывает все свои устремления; осуществляемая не по внешнему принуждению, а по внутренней необходимости; имеющая личностный смысл; если затрагивает личностные стороны учащихся (интересы, мотивы, потребности, способности); в процессе которой возникают положительные эмоции; которая насыщена элементами творчества, вызывает у человека интерес, эмоциональный подъём, имеет личностный смысл для индивида.

Часть деятельности человека носит реактивный характер, в том смысле, что она воспринимается как навязанная извне. Реактивной становится и та деятельность, которая оказывается значительно ниже возможностей человека. Такая деятельность не может являться условием развития личности. Включая учащихся в учебно-познавательную и другие виды деятельности, необходимо создавать условия для того, чтобы деятельность приобретала личностный смысл, носила творческий характер, была личностно значимой, становилась источником саморазвития индивида, всестороннего развития его личности, в том числе как субъекта деятельности.

Деятельность является сферой реализации личностного потенциала, достижения жизненных целей, успехов; создает условия для самореализации, самопознания, саморазвития человека. Участие в различных видах деятельности помогает человеку самоопределиваться, выявить свои склонности, выработать такие качества как целеустремленность, активность, ответственность, самоорганизованность, самостоятельность, рефлексии и др. Естественно, что это будет зависеть от уровня организации деятельности, понимания педагогом данного феномена и сущности деятельностного подхода.

В обыденном понимании деятельностный подход сводят к активности учащихся. Поэтому неудивительна реакция учителей на постановку проблемы деятельности в практике обучения: «А разве то, что мы и ученики делали на уроках до сих пор, не есть деятельность?». От частого – контекстного и внеконтекстного – употребления этого слова как словарной единицы языка это понятие нередко утрачивает свой методологический смысл, который оно имеет для педагогики, сужается до обозначения всякой совокупности действий, любой активности. Это можно объяснить и тем, что в обычном словоупотреблении под деятельностью понимается всякого рода активность и действия человека. Близкое по смыслу значение слова «деятельность» закрепляется в

толковых словарях: «деятельность» есть работа, занятие в какой-либо области. Поэтому, перенося проблему деятельности в педагогическую плоскость, следует помнить о том, что свою роль в обучении и воспитании подрастающего поколения выполняет деятельность любого вида лишь с присущими ей общими подлинно человеческими свойствами.

В новом подходе к пониманию деятельности она рассматривается не просто как активность, но как процесс, интегрирующей характеристикой которого является свойство быть самопроизводством человека в качестве субъекта исторического процесса. В этом конкретном выражении преобразующей роли выражается основное отличие человеческой деятельности от активности всех других живых систем. В педагогике, дидактике, говоря об активности, имеют в виду интегративное личностное образование, которое формируется в деятельности и общении, становится устойчивым качеством личности. Её можно рассматривать как энергичную деятельность или как качество деятельности.

Особо следует остановиться на соотношении проблем «деятельностный подход к обучению» и «активизация учебно-познавательная деятельность», которые нередко рассматриваются как тождественные. Использование отдельных средств, повышающих активность учащихся на том или ином этапе урока, что обычно подразумевается под активизацией учения, не может обеспечить полноценной учебно-познавательной деятельности, в лучшем случае речь может идти лишь о протодеятельности. В этом случае отсутствует главное – инструмент учебной деятельности, инструменты управления процессом усвоения знаний.

Нередко возникает иллюзия активной деятельности учащихся, выражающейся во внешней активности. Учащиеся выполняют огромное количество всевозможных заданий, самостоятельных действий, но при этом мало мыслят. Кроме этого, педагог сосредотачивая свое внимание на разного рода

побудителях активности и иногда видя в этом главную задачу оставляет в стороне результат и качество усвоения. Поэтому важна мера в подборе средств, повышающих активность учащихся и понимание сущности категории «деятельность».

Деятельностный подход к обучению способствует развитию активности учащихся в первую очередь за счёт теоретически преобразовательного отношения к объекту деятельности, овладению учащимися целостной учебно-познавательной деятельностью, созданию дидактических и психологических условий осмысленности учения, включению в него учащихся на уровне субъекта познания и учебно-познавательной деятельности. Исходя из общей структуры деятельности, это значит, что будут развиваться и соответствующие потребности, мотивы, общедеятельностные и общеучебные умения и навыки. Сформированность их будет служить основой в творческом саморазвитии личности.

Для подготовки воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности педагогу необходимо в меру возможностей вовлечь их в различные виды деятельности, т.е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность. Это требует специальной работы по выбору и организации деятельности ребёнка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это в свою очередь предполагает обучение ребёнка выбору цели и планированию деятельности, её организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов.

Как полагает И.А.Зимняя, при реализации личностно-деятельностного подхода важны два момента: 1) в центре образовательного процесса находится сам обучаемый; 2) учебный процесс подразумевает организацию и управление учебной деятельностью обучаемых в сотрудничестве с преподавателем [3, с.16].

А.А.Леонтьев считает, что деятельностный подход в образовании заключается в

том, что процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. К основным положениям деятельностного подхода он относит: 1) процесс обучения есть всегда обучение деятельности, либо предметно-практическим действиям, либо умственным; 2) процесс учения должен быть творческим; 3) чтобы научить ребенка умственным действиям, надо идти от внешних практических, материальных действий, к действиям внутренним [5]. Он также отмечает, что деятельностный подход в образовании – это совсем не совокупность образовательных технологий или методических приемов. Это философия образования, методологический базис, на котором строятся различные системы развивающего обучения. Выбирая обучение, учитель выбирает то или иное понимание сущности образования, места человека в мире и обществе как части этого мира.

Деятельностный подход предполагает активный процесс познания. Активность, проявляясь в преобразующей деятельности, предполагает определённые изменения прежде всего в сознании действующего субъекта; моторность же подобного преобразования не предполагает. Ученик, который только воспроизводит действие, наблюдая за кем-то или чем-то, или воспроизводит то, что ему уже известно, остается пассивным. Он привыкает к тому, что все знания предоставят «готовыми», что самому не надо прилагать особых усилий, думать и размышлять. В сознании его закрепляется позиция потребителя, некритическое отношение к знаниям, ощущение того, что все открытия уже сделаны. Остается мало стимулов для самообразования.

Неумение и нежелание заниматься самообразованием и самосовершенствованием для многих может обернуться не возможностью найти свое место в обществе, неконкурентоспособностью. Современные реалии развития общества таковы, что человек должен быть включен в процесс непрерывного образования, если хочет занять в нем дос-

тойное место. Одной из главных задач школы следует считать подготовку школьников к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, которая должна осуществляться учителями-предметниками, классными руководителями, психологами, социальными педагогами.

Усваиваемые учащимся знания только тогда становятся его убеждением, составными частями его мировоззрения, когда он сам принимает участие в выработке этих знаний, когда он открывает их для себя. Поэтому в новой школе педагогический акцент смещается от сообщения суммы знаний к конструированию знания. В.П.Зинченко называет такое знание живым. Оно отличается от мёртвого знания тем, что должно быть построено. Акт получения знания порождает содержание этого знания [4]. С другой стороны, знания приобретают личностный смысл, становятся руководством к действию, если ученик сам их добывает, участвует в деятельности по их созданию. Гармония знаний, действий, отношений составляет основу деятельностного подхода к обучению.

По мнению С.Д.Смирнова, всякое знание является не только поставщиком новых областей для творческой активности, высоких примеров творческой деятельности других людей, но при определенных условиях и убийцей творчества. «Творчествоподавляющее» действие знания во многом определяется способом его получения. Было ли оно творчески воссоздано, переоткрыто самим человеком или осталось для него чем-то формальным, чуждым и инородным? [7, с. 153]. С современных психолого-педагогических позиций усвоение знаний должно происходить преимущественно на основе усвоения деятельностей в какой-либо области науки. В противном случае обучение становится оторванным от прямых нужд практики и производства и не может быть обеспечен его развивающий и воспитывающий характер.

Особенность деятельностного подхода в том, что при его реализации осознаются и

сами действия и операции (т.е. умения и навыки), так как они так же становятся предметом целенаправленного формирования и отработки. Речь идёт не только о специфических действиях, отражающих особенности изучаемого предмета, но и об общих – общедеятельностных, общелогических, психологических, познавательных. Все эти действия вместе составляют сложное умение учиться. Без освоения их ученик не может быть активным в обучении, в процессе познания, самостоятельно овладевать новыми знаниями.

Активность процесса познания зависит также от отношения ученика к нему и к знаниям, умениям, которые необходимо усвоить. Поэтому, прежде чем организовать деятельность учащихся, учитель должен позаботиться о мотивах, обеспечивающих принятие учеником цели деятельности, о порождении потребности в знаниях и умениях.

На основе использования деятельностного подхода в обучении совершается систематическое и последовательное формирование тех личностных образований, которые подводят школьника к саморегуляции, а учебная деятельность принимает форму самостоятельности. Развитие субъектной позиции ученика можно рассматривать и в более широком социокультурном контексте. Способность проектировать и прогнозировать свою деятельность и поведение, самостоятельно искать способы решения учебных и школьных проблем, наличие собственной точки зрения, собственного мнения на вещи, сформированные в учебной деятельности, становятся его личностными характеристиками.

В ходе освоения учебно-познавательной деятельности, её компонентов школьник становится действительно учащимся (т.е. он может учиться сам), субъектом обучения. В этом случае отношения учителя и учащихся действительно принимают характер сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия. Такие отношения способствуют созданию благоприятного психологического микроклимата, когда ученик ощущает себя

главным действующим лицом, организуются диалог и поддержка.

В.В.Давыдов предлагает внести изменение в систему принципов обучения и противопоставить принципу сознательности принцип деятельности, понимая его как основу и средство построения, сохранения и применения знаний [2]. В психолого-педагогической литературе применительно к процессу воспитания высказывается аналогичная точка зрения.

Приоритетная цель использования деятельностного подхода в педагогическом процессе – содействие развитию учащихся, повышение качества самого процесса. Здесь под качеством мы понимаем высокий уровень усвоения знаний, при котором они могут использоваться в деятельности или для усвоения других знаний, а также в нестандартных ситуациях. Мы придерживаемся позиции В.И.Андреева, который считает образованием гарантированного качества такое, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а личность – из состояния развития в фазу творческого саморазвития [1, с. 262].

Для педагога важна ясность в понимании проблем развития человека и деятельности, которые тесно взаимосвязаны. Важно знать, как определяются психические процессы, состояния и свойства субъекта особенностями его деятельности, как от его психических особенностей зависит успех деятельности. Сущность развития личности ребёнка заключается в качественном изменении деятельности, в которой он выступает как субъект. Изменения эти происходят за счёт усложнения целей, задач, предметных действий, операционной и мотивационной сторон деятельности, а также за счёт изменения в деятельности позиции самого ребёнка, который, накапливая опыт, становится более активным и самостоятельным. Все это создает базис, позволяющий человеку самому эффективно осуществлять самообразование, самовоспитание, своё развитие.

Осуществление деятельностного подхода требует принципиальной перестройки педагогического профессионализма, требует от педагога способности работать с деятельностью и мышлением ребёнка. Он должен начать преобразовывать свою деятельность, ориентировать её на новые задачи, оснащать новыми средствами, т.е. научиться «видеть» и организовывать и собственную деятельность тоже, а не только обращённые к детям тексты. Кроме этого, важно уметь создать атмосферу эмоциональной приподнятости, доброжелательности, сотрудничества, сотворчества, взаимодействия, которая повышает веру учащихся в свои способности, создает основу для свободного самовыражения, способствует обеспечению субъектной позиции. Развивающая стратегия основана на вере в конструктивное и творческое начало человека.

Деятельность учителя в деятельностно-развивающем обучении должна в большей мере носить творческий характер. Педагог должен заинтересовать, увлечь совместным творческим процессом, помочь испытать радость, удовлетворение от своих достижений, что трудно сделать в условиях однообразной методики уроков.

Деятельностный подход является одним из важнейших условий, необходимых для реализации развивающей функции педагогического процесса. Участие в различных видах деятельности позволяет выявить способнос-

ти учащихся, способствует формированию их волевых качеств, целеустремленности, рефлексии, без которых саморазвитие «не состоится». Совместная деятельность учащихся, организованная на принципах сотрудничества, побуждает к самосовершенствованию, в тоже время помогая в его осуществлении. Овладение целостными формами деятельности, развитие субъектной позиции обеспечивает потенциал и способствует творческому саморазвитию учащихся.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. – Казань, 2005.
2. Давыдов В.В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Возрастная и педагогическая психология / Сост. Шуаре Марта О. – М., 1992. – С.109-118.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д, 1997.
4. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1997. – № 5. – С.3-16.
5. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С.3-6.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-н/Д, 1996.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 2001.

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А.Бирюкова

В настоящее время наблюдается повышение социального спроса на высокий уровень профессиональных знаний специалистов, подготовку кадров с учётом современных требований. Происходящие социальные и экономические преобразования приводят к быстрой переквалификации специалистов, стремлению повысить уровень профессиональной ком-

петентности. Усиление роли личности в обществе и производстве, активный рост её потребностей обуславливают необходимость её включения в образовательный процесс на разных возрастных этапах на протяжении всей жизни.

За последние десять лет в отечественной системе профессионального образования произошли значительные перемены, ко-

торые были вызваны определенными изменениями в социальной и экономической сферах нашего общества:

– усиление интеграционных моментов в производственных технологиях привело к изменению понятия «квалификация». Помимо знаний, умений и навыков в нее также входят профессионально важные качества личности, которые получили название ключевых компетенций;

– возникновение малых и средних предприятий различных форм собственности, а также развитие индивидуальной частной деятельности привели к изменению видов трудовой занятости населения, обусловили необходимость формирования высокой профессиональной мобильности специалиста;

– нечеткий рынок труда, колебания спроса и предложения на отдельные профессии, миграция требуют большей универсализации профессиональных функций специалистов. Более конкурентоспособными становятся профессионально мобильные работники;

– профессиональное образование стало фактором повышения конкурентоспособности работника на рынке труда, оно обеспечивается также постоянным профессиональным ростом и профессиональным самосовершенствованием;

– динамизм современных производственных технологий, новые виды занятости, сокращение времени трудовых контрактов, вероятность безработицы обусловили необходимость подготовки специалистов нового типа, способных легко адаптироваться к изменяющемуся миру профессий;

– интеграция в мировое экономическое сообщество обусловила потребность в сближении качества и уровня профессионального образования в России и передовых странах мирового сообщества, в которых личностно ориентированное образование широко внедряется в практику.

Важным фактором, способствующим решению этих проблем, является система дополнительного профессионального образования (ДПО). Цель данной образовательной

системы – обеспечение непрерывного развития личности человека, удовлетворение его профессиональных и познавательных запросов.

Основными задачами дополнительного профессионального образования являются: развитие и становление личности человека как профессионала в течение всей жизни, предоставление отдельной личности свободы в выборе образовательной траектории, учёт потребностей общества в подготовке мобильных, ориентированных на рыночные отношения специалистов.

В структуру дополнительного профессионального образования входят профессиональная переподготовка, повышение квалификации, стажировка, дополнительная профессиональная подготовка и самообразование.

Основа слушателей курсов и программ ДПО – это специалисты в возрасте периода активной профессиональной деятельности, поэтому систему дополнительного профессионального образования нужно рассматривать в общем контексте андрагогики – науки об образовании взрослых.

Термин «андрагогика» возник давно, еще в 1833 году он впервые был введен немецким историком Александром Каппом, но только во второй половине XIX века область педагогической теории и практики, связанная с проблематикой образования взрослых, была признана во многих странах мира и началась систематизация и активизация развития андрагогики.

В настоящее время под андрагогикой понимают теорию обучения взрослых, научно обосновывающую деятельность обучающихся и обучающихся по определению целей, задач, содержания, форм и методов обучения, по организации, технологии и осуществлению процесса обучения взрослых людей.

Становление андрагогики как самостоятельной науки об обучении взрослых происходит в 1950–1970-х гг. двадцатого века и связано с именами Ф.Пеггелера, Б.Смоловичева, Д.Савичевича, Л.Турова и др. Окончательное формирование основ андрагогики

ки было осуществлено в 1970-х гг. в работах выдающегося американского ученого М.Ш.Ноулса, который издал фундаментальный труд «Современная практика образования взрослых. От педагогики к андрагогике», в котором сформулировал основные положения новой науки [7].

Учитывая объективные изменения образовательной сферы и достижения различных наук в понимании роли человека в своей жизнедеятельности, основоположники андрагогике исходили из того факта, что существуют принципиальные различия между взрослым и невзрослым человеком вообще и в процессе обучения, в частности. Предмет и методы андрагогике формулировались в результате выявления специфических особенностей организации образовательного процесса у взрослых по сравнению с детьми.

Рассмотрим основные особенности обучения взрослых через сопоставление педагогической и андрагогической моделей обучения.

В самом общем виде основоположники андрагогике полагают, что в педагогической модели обучения доминирующее положение занимает преподаватель, т.е. обучающий. Именно он определяет все параметры процесса: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, отсутствия жизненного опыта и серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучаемый в педагогической модели занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации обучения достаточно пассивно, его основная роль – это восприятие социального опыта, передаваемого обучающим. В андрагогической модели ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. Взрослый – деятель, один из равноправных субъектов процесса обучения. Задача преподавателя как андрагога сводит-

ся в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать стремление взрослого к самоуправлению, оказывать ему помощь в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, формирования умений, навыков и качеств.

В андрагогической модели в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей должен использоваться значительный личный и профессиональный опыт взрослого слушателя. Функцией преподавателя является оказание помощи обучающемуся в выявлении наличного опыта последнего. Основными при этом становятся соответствующие формы занятий: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды деловых игр.

Значение опыта учащегося в педагогической модели весьма незначительно. Он может быть использован лишь в качестве отправной точки обучения. Основное значение имеет опыт преподавателя, либо автора учебника. Соответственно основными видами технологии учебной деятельности являются передаточные: лекции, рекомендованное чтение, телевизионные передачи.

В рамках педагогической модели готовность учащегося к обучению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества (семьи, друзей) на человека, угрозой жизненной неудачи в случае отказа и т. д. Обучаемые согласны и вынуждены учить одни и те же предметы, поэтому их учебу можно строить по стандарту, предусматривающему единообразное постепенное изучение отдельных, не связанных друг с другом дисциплин. Главной задачей обучающего в этом случае становится создание искусственной мотивации.

В андрагогической модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать взрослому благоприятные условия,

снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности. Учебные программы в этом случае должны быть построены по принципу их возможного применения в жизни; основой организации процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения, преследующая конкретные цели каждого обучающегося.

В педагогической модели обучаемые ориентируются на приобретение знаний впрок, зная заранее, что большинство из них, если и пригодится им в жизни, то позже. Целью обучаемых становится заучивание как можно большего количества информации, приобретение умений, навыков и качеств «про запас», без конкретной связи с практикой. В рамках андрагогической модели обучающиеся стремятся применить полученные знания и навыки уже сегодня, чтобы более эффективно действовать. Соответственно курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их жизненных задач.

Таким образом, андрагогическая модель обучения предусматривает и обеспечивает активную деятельность обучающихся, их высокую мотивацию и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения. На основании сравнительного анализа андрагогической и педагогической моделей обучения С.И.Змеев сформулировал следующие принципы обучения взрослых, которые составляют фундамент андрагогики.

Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность является основным видом учебной деятельности взрослых. Под этим понимается не проведение какой-либо работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися своего обучения. Взрослые хотят быть ответственными за свою жизнь и отвечать за принятые ими решения. Им необходимо участвовать в выборе и планировании их собственного процесса обучения, они стремятся быть вовлеченными в этот процесс.

Принцип кооперативной деятельности, предусматривающий совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с коллегами по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

Принцип опоры на опыт (бытовой, социальный, профессиональный) обучающегося, используемый в качестве одного из источников обучения.

Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый создает собственную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели и учитывающую его опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности.

Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

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

Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств.

Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебных материалов и определения тех из них, без освоения кото-

рых невозможно достижение поставленной цели; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется по достижении определенной цели обучения.

Принцип рефлексивности (осознанности). Он означает осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации.

Сформулированные принципы не являются чем-то совершенно противоположным дидактическим принципам педагогики. Частично они их развивают, частично коррелируют с ними. В реальной практике невозможно встретить ситуацию, в которой андрагогическая модель обучения и ее принципы были бы применимы целиком и в полном объеме. Задача состоит не в том, чтобы отменить педагогическую модель, а в том, чтобы по мере взросления человека все больше применять в его обучении андрагогические принципы [3].

Анализ различных взглядов на образование взрослых позволил сделать вывод о том, что оно обладает рядом определенных характеристик, отличающих данный вид образования от других, с точки зрения пользователя и носителя образовательных услуг, законодательной базы; организационной структуры; технологий обучения и др.

В то же время центральной фигурой образовательной деятельности, особенно в системе повышения квалификации, становится сам обучающийся, именно он, или ориентируясь на него, определяется большинство характеристик образовательного процесса (содержание, технологии, учебно-методические материалы).

С.Г.Вершловский, А.П.Ситник, Ю.Н.Кулюткин и другие исследователи в своих работах [1, 4] выделили большой спектр особенностей, присущих взрослым слушателям курсов повышения квалификации: отсутствие психологического настроя, установки на глубокое и всестороннее обучение; неготовность выступать в роли ученика; быстрая утомляемость, отсюда рассеянное вни-

мание и неумение сосредоточиться; прагматический подход к учебному материалу; завышенные требования к содержанию учебного материала; интерес к новой информации, но не всегда достаточное понимание, где и когда ее можно использовать; личная и служебная амбициозность; предпочтение определенных образовательных форм; стремление к получению консультативных ответов на конкретные вопросы; предпочтение обучению в сжатые сроки; желание заниматься по индивидуальным программам; заранее скептический настрой на предстоящие курсы; отсутствие навыка учиться в условиях учебной аудитории; чувство страха (зачастую неосознанное) подвергнуться критике со стороны сокурсников или преподавателей; неумение слушать и слышать: мешает привычка говорить самому; комплекс «превосходства» над окружающими; боязнь оказаться в положении «неупевающего» ученика; отягощенность личным и профессиональным опытом, критическое сравнение его и сопоставление с ним предлагаемого учебного материала; разнородность аудитории по возрастному составу, уровню подготовленности, кругу интересов и т.п.

Несмотря на большой перечень, мы дополнили бы этот список: неготовность применять полученные знания на практике в своем образовательном учреждении; быстрая потеря энтузиазма после окончания курсов, возвращение в привычное русло работы; боязнь экспериментов; предубеждение перед научно-исследовательской работой, нежелание видеть в ней основу для практической деятельности; желание получать учебно-методические и дидактические материалы в готовом виде.

Вместе с тем взрослые отчетливее видят себя как субъекта образовательного процесса, а не как его объект, строже оценивают свои взаимоотношения с педагогом. Следовательно, главным принципом обучения взрослых становится его обязательная результативность, гарантия удовлетворения потребностей обучающегося и повышения в том или ином виде качества его жизни.

Результат может быть различным: приобретение нового знания, овладение необходимыми умениями, сущностное понимание профессиональных, общечеловеческих или общекультурных явлений, новый взгляд на них, расширение кругозора, укрепление или смена ценностных ориентации и т.д. При этом необходимо учитывать, что нужный результат может быть получен только при отношениях сотрудничества слушателя курсов и преподавателя, только при паритетном взаимодействии обеих сторон.

Проведенный анализ подходов к организации процесса обучения показал, что ведущая роль в процессе обучения должна принадлежать взрослому, который становится реальным субъектом процесса обучения, происходящего в совместной деятельности обучающего и обучаемого. При этом изменяется роль преподавателя, возрастает его значение как организатора «процесса направляемого взаимодействия» (по М.Ноулсу), предъявляются специфические требования к его личным и профессиональным качествам.

Некоторые исследователи считают, что отличия в профессиональной педагогической деятельности учителя и преподавателя-андрагога содержатся уже в целях и задачах, которые стоят перед ними.

А.П.Тряпицина описывает разницу в целях и задачах, которые перед собой ставит школьный преподаватель и андрагог, следующим образом: «Если мы говорим о ребенке, то цели эти – обогащение опыта, приобщение к опыту человеческой культуры, помощь в самоопределении. Если речь идет о взрослом человеке, ... задача другая – задача, связанная с развитием творческого потенциала, с развитием профессиональной компетентности, с развитием исследовательского взгляда, с развитием способности к самостоятельному построению своей карьеры» [2, с.3].

Главная задача андрагога, по мнению Г.С.Сухобской, – дать возможность человеку овладеть механизмом своей «самости» для того, чтобы он мог дальше продвигать-

ся в образовании, искал путь к себе и к обществу [6].

Безусловно, специфика деятельности андрагога определяется не только возрастом того контингента, с которым он работает, а смыслом его деятельности. Так, педагог, работающий с детьми, занимается с ними первичным освоением культуры, доносит ее содержание. Ученик может переосмыслить это содержание, но еще не вполне способен дистанцироваться от него и оценить его. Андрагог учит именно самостоятельной оценке, выбору собственной позиции по отношению к усвоенному материалу. Педагог опекает, берет на себя все или почти все организационные функции в процессе образования. Андрагог развивает самостоятельность, развивает навыки самоорганизации.

Формально преподаватель системы повышения квалификации уже андрагог, потому что он обучает взрослых, стремится вести их к решению конкретных поставленных задач, к критическому осмыслению реальности, укреплению веры в себя и свои возможности. Однако одни педагоги, пройдя трудный путь становления, действительно стали андрагогами, хотя и не ставя, быть может, перед собой специальной цели, а стремясь лишь стать хорошими преподавателями, но в итоге осознав себя андрагогами; другие же всю свою профессиональную жизнь идут по этому пути, так и не достигнув цели – научиться работать со взрослыми; а третьи просто никогда и не задумывались о том, что значит быть педагогом для взрослых.

Современные проблемы, стоящие перед системой дополнительного образования взрослых, предъявляют новые, более высокие требования к преподавателю-андрагогу. Можно предположить, что в ближайшем будущем жизнь потребует появления преподавателей двух типов:

– мастера в предметной области – лектора и консультанта или разработчика содержания соответствующего дистанционного курса;

– мастера-андрагога, владеющего искусством фасилитации, индивидуального сопровождения обучения, игровой культурой и т.п., который, с одной стороны, будет методистом, помогающим сделать дистанционный курс интерактивным, а с другой стороны, будет главным персонажем при «живом» общении с обучающимся.

Таким образом, актуальность проблемы повышения эффективности системы дополнительного профессионального образования на основе реализации андрагогического подхода к организации образовательного процесса возрастает. Она определяется необходимостью преодоления недостатков и противоречий в развитии профессионального образования разного уровня, признанием важности создания системы организационных форм данного вида образования и управление этим процессом; потребностью в разработке целостной модели дополнительного профессионального образования в регионе.

Литература

1. *Вершловский, С.Г.* Образование взрослых: опыт и проблемы / С.Г. Вершловский. – М.: Знание, 2002. – 161 с.
2. Дискуссии об андрагогике: материалы 2-й междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. С.Г. Вершловского, М.Г. Ермолаевой. – СПб.: ГУПМ, 2003. – 85 с.
3. *Змеев, С.И.* Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых / С.И. Змеев. – М., 2000. – 198 с.
4. *Кулюткин, Ю.Н.* Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
5. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др. / Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
6. *Сухобская, Г.С.* Зрелость социально-психологического развития человека / Г.С. Сухобская // Андрагогика: материалы к глоссарию. – СПб.: АППО, 2004. – С.29-36.
7. *Knowles, M.S.* The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy (Rev. Ed.) / M.S. Knowles. – N.Y.: Association Press. – 1980. – 400 p.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

НАУЧНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО ПРИ ИМПЕРАТОРСКОМ КАЗАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: УЧРЕДИТЕЛИ И ИХ МОТИВЫ

О.А.Хабриева

На рубеже XIX–XX вв., в 1900 г., в Казанском университете, имевшем к тому времени почти столетнюю историю и ряд признанных научно-исследовательских школ, интегрированных в образовательный процесс, состоялось открытие новой научной общественной организации, получившей название «Педагогическое общество, состоящее при Императорском Казанском университете».

Научные общества при императорских российских университетах – особая организационная форма научно-исследовательской и просветительской деятельности. Она формировалась прежде всего в силу необходимости координации исследовательской деятельности (как в сфере одной науки, так и в сфере взаимодействия нескольких смежных наук), возникшей вследствие одновременного развертывания процессов внутрипредметной и межпредметной дифференциации и интеграции научного знания. При отсутствии в XIX – начале XX вв. сети государственных отраслевых научно-исследовательских институтов функцию теоретического, методического, организационного содействия научным исследованиям и развитию научных школ, а также функцию пропаганды научного знания брали на себя общественные организации – научные общества.

В конце XIX в. при Императорском Казанском университете функционировало несколько научных обществ: врачей (с 1868 г.), естествоиспытателей (с 1869 г.), археологии, истории и этнографии (с 1878 г.), физико-математическое (с 1890 г.), невропатологов и психиатров (с 1892 г.) и другие. Все они были организованы и функционировали на базе уже сложившихся научных направлений или школ.

Иными были обстоятельства учреждения Педагогического общества. В Казанском университете к рубежу XIX–XX вв. научно-исследовательское педагогическое направление сформировано не было. В университете не велись научно-теоретические исследования образовательно-воспитательных проблем, не было ученых, специализирующихся в этой сфере человековедения, не существовало педагогического факультета и соответствующих кафедр.

И тем не менее, ученые Казанского университета, не являвшиеся специалистами в сфере теоретической педагогики, ходатайствовали об учреждении Педагогического общества научной направленности¹ и добились его открытия.

Учреждение новой общественной организации, даже если таковая имела научную направленность, в тот исторический пери-

¹ Обратим внимание что в Казани в этот период времени были и другие общественные организации, содействующие развитию образования: Семейно-педагогический кружок, учрежденный по инициативе Ф.Г.Мищенко и им возглавляемый, и Общество для вспомоществования бедным студентам. Однако даже простое сопоставление названий этих общественных объединений с названием Педагогического общества, состоящего при императорском университете, говорит об их целевом и функциональном различии.

од было делом непростым, требовавшим от инициаторов теоретического проектирования работы общества, организационных усилий, личного научного авторитета, политической благонадежности. На учреждение Педагогических обществ при российских императорских университетах уходили годы. Так, открытию в 1898 г. Педагогического общества при Московском университете предшествовали несколько лет ходатайств. В Томском университете попытки развернуть деятельность Педагогического общества, начавшиеся в 1893 г., увенчались успехом лишь в самом конце 1909 г. Чтобы открыть Педагогическое общество в Харькове, понадобилось двадцать лет усилий – с 1894 по 1914 гг. [см. 1, с.55-77].

Казанским ученым на учреждение при университете Педагогического общества потребовалось полтора года – с марта 1899 г. по сентябрь 1900 г. Учредителями его выступили одиннадцать ординарных профессоров: А.И.Александров, А.С.Архангельский, Е.Ф.Будде, А.В.Васильев, Л.О.Даркшевич, Г.Ф.Дормидонтов, Н.П.Загоскин, Ф.Г.Мищенко, Д.И.Нагуевский, Г.Ф.Шершеневич, А.А.Штукенберг [2, с.8].

Каждый из этих деятелей науки хорошо известен в своей отрасли знания, однако специалистам в сфере педагогики и ее истории эти имена, к сожалению, знакомы несправедливо мало. В настоящей статье предпринята попытка ответа на два вопроса:

- кто эти профессора рубежа XIX–XX вв., не являвшиеся специалистами в сфере научно-теоретической педагогики, но выступившие с инициативой по учреждению Педагогического общества и взявшие на себя труд по развертыванию его деятельности?

- почему профессора Императорского Казанского университета занялись учреждением научного общества педагогической направленности?

Источниками при ответе на первый из этих двух вопросов послужили преимущественно библиографические издания, выходящие к юбилеям университета (его столетию и двухсотлетию), специальные

словари и справочники, а также монографии, посвященные творческому пути и научному наследию профессоров Императорского Казанского университета.

Итак, учредителями Педагогического общества при Казанском университете в 1899–90 гг. выступили следующие авторитетные ученые.

Профессора историко-филологического факультета

Ординарный профессор по кафедре славянской филологии Александр Иванович Александров (1861–1918). Выпускник историко-филологического факультета Казанского университета, в 1888 г. защитивший в Дерптском университете докторскую диссертацию по сравнительному языкознанию. С этого же года работал в Казанском университете экстраординарным, а с 1896г. – ординарным профессором. В 1896–1906 гг. – член Попечительского совета Казанского учебного округа, с 1897 по 1905 гг. – секретарь историко-филологического факультета. Позже, уже в десятые годы, – доктор церковной истории, деятель церкви, ректор сначала Казанской, затем – Петербургской (Петроградской) Духовных академий [см. 3, с.17].

Ординарный профессор по кафедре русского языка и литературы Александр Семёнович Архангельский (1854–1926). Воспитанник историко-филологического факультета Казанского университета, по окончании которого работал учителем русской словесности в гимназии Симбирска. С 1878 г. – в Казанском университете. В 1890 г. защитил в Петербургском университете докторскую диссертацию по русской словесности. С 1904 г. он – член-корреспондент Российской АН по отделению русского языка и словесности. Позже, в 1908 г., переведен в Санкт-Петербург, в Елизаветинский институт, 1917 г. – один из организаторов и руководителей Симбирского университета. С 1900 г. он возглавлял Общество любителей русской словесности в память А.С.Пушкина при Казанском университете, сменив в роли председателя Е.Ф.Будде [см. 4].

Ординарный профессор по кафедре русского языка и словесности **Евгений Фёдорович Будде** (1859–1929). Выпускник историко-филологического факультета Новороссийского университета (в Одессе). Работал учителем русского языка и словесности в Кишиневе, Одессе, Москве, Казани. В 1896 г. в Московском университете защитил докторскую диссертацию по истории великорусских говоров. С 1894 г. Е.Ф.Будде – экстраординарный, а с 1897 г. – ординарный профессор Казанского университета. Несколько позже, в 1916 г., он избран членом-корреспондентом Петербургской АН. В 1899 г. Е.Ф.Будде непродолжительное время был первым председателем учрежденного при Казанском университете Общества любителей русской словесности в память А.С.Пушкина [см. 5, паг. 2, с.41–42; 4, с.21].

Ординарный профессор по кафедре классической филологии **Фёдор Герасимович Мищенко** (1847–1906). Воспитанник университета св. Владимира (в Киеве), с 1881 г. – доктор греческой словесности. В 1889–1903 гг. Ф.Г.Мищенко служил в должности ординарного профессора Казанского университета. В 1895 г. он был избран членом-корреспондентом Петербургской АН по разряду классической филологии и археологии. Ф.Г.Мищенко – автор большого количества статей по культуре античности для восьмидесятишеститомной российской универсальной энциклопедии, вышедшей на рубеже XIX–XX вв. под научной редакцией профессоров И.Е.Андреевского, К.К.Арсеньева, Ф.Ф.Петрушевского (известной как «Энциклопедический словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона» – по фамилиям издателей). В 1890–1903 гг. Ф.Г.Мищенко – редактор «Ученых записок» Казанского университета. На рубеже XIX–XX вв. Ф.Г.Мищенко – председатель Общества археологии, истории и этнографии [см. 6].

Ординарный профессор по кафедре римской словесности **Дарий Ильич Нагуевский** (1845–1918). Выпускник историко-филологического факультета Новороссийского университета (в Одессе). Доктор древне-

классической филологии с 1883 г., с того же года – профессор Казанского университета. Основатель библиотеки классической филологии, директор университетского нумизматического музея [см. 7, с.383].

Профессора физико-математического факультета

Ординарный профессор по кафедре чистой математики **Александр Васильевич Васильев** (1853–1929). «Династийный» ученый: внук (по материнской линии) И.М.Симонова – астронома, члена-корреспондента Петербургской АН, бывшего в середине XIX в. ректором Казанского университета, сын академика Петербургской АН, китаеведа В.П.Васильева, отец профессора Н.А.Васильева – философа и логика. А.В.Васильев вырос в столице, окончил Петербургский университет. С 1874 г. работал в Казанском университете, начиная с 1887 г. – в звании профессора. После 1906 г. – в Петербургском, затем Московском университетах. А.В.Васильев – ученый, блестяще выполнявший функцию организатора науки. По оценке В.А.Бажанова, «русская наука во многом обязана ему расцветом казанской математической школы, широким распространением ее достижений и особым вниманием к идеям Н.И.Лобачевского...» [8, с.3]. А.В.Васильев – инициатор создания при Казанском университете Физико-математического общества и его первый председатель (1890–1905 гг.) [см. 8].

Ординарный профессор по кафедре геогнозии и палеонтологии **Александр Антонович Штукенберг** (1844–1905). Выпускник физико-математического факультета Петербургского университета. В 1867–1905 гг. работал в Казанском университете, с 1875 г. – доктор минералогии, профессор. В последние годы жизни – член Попечительского совета при Казанском учебном округе. С 1874 по 1880 г. – вице-президент, с 1880 по 1905 г. – президент Общества естествоиспытателей при Казанском университете. Почетный член императорского Минералогического общества [см. 9].

Профессора юридического факультета

Ординарный профессор по кафедре римского права Григорий Фёдорович Дормидонтов (1852–1919). Выпускник юридического факультета Казанского университета, с 1895 г. доктор гражданского права. На рубеже XIX–XX вв. Г.Ф. Дормидонтов – редактор юридического отдела «Ученых записок Казанского университета», декан юридического факультета, нередко в летний период исполнявший обязанности ректора. В 1909–17 гг. – ректор Казанского университета [см. 10, с.202–211; 7, с.178].

Ординарный профессор по кафедре истории русского права Николай Павлович Загоскин (1851–1912). Выпускник юридического факультета Казанского университета, доктор государственного права (1879 г.), с 1880 г. – ординарный профессор, в 1906–09 гг. – ректор Казанского университета. Автор четырехтомной «Истории Казанского императорского университета за первые сто лет его существования» [см. 11, с.190–203; 7, с.195].

Ординарный профессор по кафедре гражданского права и гражданского судопроизводства Габриэль Феликсович Шершеневич (1863–1912). Воспитанник юридического факультета Казанского университета, доктор гражданского права (1892). Позже, после 1906 г., – работал в Московском университете, избирался депутатом Государственной думы. В 1900 г. возглавлял Юридическое общество при Казанском университете [см. 3, с. 593; 12, паг. II, с.168–169].

Профессор медицинского факультета

Ординарный профессор по кафедре нервных болезней Ливерий Осипович Даркшевич (1858–1925). Сын военного врача, москвич, выпускник медицинского факультета Московского университета, с 1888 г. – доктор медицины. В 1892–1916 гг. – профессор кафедры нервных болезней Казанского университета. В Казань был приглашен по рекомендации профессора В.М.Бехтерева. Л.О.Даркшевич – автор первого в России учебника по нервным болезням (1904), ос-

нователь и первый редактор «Казанского медицинского журнала» (1901), основатель казанской неврологической школы. Позже, во второй период московской жизни, – организатор и директор 3-го Московского медицинского института, областного клинического центра. В 1900 г. Л.О.Даркшевич – товарищ председателя Общества врачей при Казанском университете [см. 13; 12, паг. 2, с.168–169].

Как видим, среди учредителей Педагогического общества – деятели разных отраслей науки. Из сорока девяти ординарных профессоров, служивших в 1900 г. в Казанском университете [См. 14. С. 200], одиннадцать вложили свой труд в учреждение научного Педагогического общества, способствуя тем самым становлению педагогики в университете как научно-исследовательского направления и распространению научно-педагогических знаний среди педагогов и школьных врачей города. Инициатива ученых была поддержана **ректорами университета**: сначала, на этапе разработки проекта устава, **Константином Васильевичем Ворошиловым**, затем, уже при утверждении и развертывании деятельности Педагогического общества **Дмитрием Ивановичем Дубяго** [см. 15].

Ответить на второй из вопросов, сформулированных в начале статьи, – почему эти успешные ученые, организаторы науки и общественные деятели, занялись учреждением при университете Педагогического общества, – очень непросто.

Предпринимая попытку дать на него хотя бы частичный ответ, мы пользовались следующими источниками: делопроизводственными материалами Императорского Казанского университета (Ф. 977, оп. «Совет» в Национальном архиве Республики Татарстан) и опубликованными материалами: (Труды и протоколы Педагогического общества, Т. I, вып.1, 1901 г. и его Устав, 1900 г.). Источников личного характера (мемуаров, дневников и т.д.) выявить не удалось.

Пониманию мотивов учреждения Педагогического общества способствует также анализ социокультурного и общественного

контекста. К сожалению, рамки статьи не позволяют это осуществить.

Попытаемся максимально сжато передать основные идеи, дающие возможность понять **мотивацию учредителей Педагогического общества**. Они следующие.

1. В самом факте открытия при университетах педагогических обществ отражена «идея стройного и гармоничного национального образования» [16, с.20]. «Служить делу народного образования во всех его видах» – нравственный долг каждого из отечественных университетов [там же, с.22]. Открытие Педагогического общества при Императорском Казанском университете – возможность университета реализовать такой долг, сблизив преподавателей Казанского учебного округа между собой и с университетом [см. там же].

2. Одна из важнейших задач Педагогического общества – содействие преобразованию современной школы, устранению недостатков, которые «охватывают среднюю школу со всех сторон: ее общий строй, ее планы и программы обучения, ее методы и приемы, наконец, достигаемые ею результаты» [17, с.4].

Университетское содействие реорганизации всех звеньев системы образования необходимо по нескольким причинам:

– во-первых, потому, что «университеты принимают в свои стены воспитанников средней школы и ближайшим образом заинтересованы в том, чтобы переходящие в университет юноши были и здоровы, и воодушевлены любовью к знаниям, и достаточно подготовлены» [там же, с.6],

– во-вторых, потому, что «судьба детей слишком близка каждому родителю и члену общества» [там же, с.8], каждому университетскому профессору. Есть и другие причины.

3. Еще одна приоритетная задача Педагогического общества – содействие вобретении университетской педагогикой современной научно-исследовательской основы. Педагогика должна стать дисциплиной, использующей новейшие экспериментальные исследовательские методики: «опрашива-

ние», целенаправленное наблюдение, опытная работа [См. 16, 17]. Чтобы университет действительно стал научным центром для преподавателей (и будущих, и уже работающих), нужны кафедры педагогики и экспериментальной психологии, а в идеальном варианте и педагогические факультеты [См. 16, с.25].

4. В ряду важнейших задач Педагогического общества – научно-теоретическая, методическая поддержка учителя – и будущего, и уже работающего. «Не допустить превращения учителя в ремесленника», дать ему «те средства умственного, душевного и научного обновления, которые ему необходимы для того, чтобы устоять на высоте своего педагогического звания и не уклониться от педагогического труда в ряды других деятелей» [18, с.19].

Таким образом, можно утверждать, что казанских ученых объединила задача: силами университетской науки содействовать реформированию системы образования, переставшей соответствовать запросам времени. Важнейшими мотивами учредителей Педагогического общества были ощущение ответственности за результаты образовательной деятельности, развитое чувство долга, понимание, что педагогическая практика должна строиться на научной основе, выработать которую можно только в университетской среде. Учреждение в 1900 г. Педагогического общества при Императорском Казанском университете – пример действенного внимания интеллигентной части общества к образованию как важнейшей составной части духовной культуры, образец коллегиального, междисциплинарного, интереса к анализу проблем, которые только на таких условиях могут быть осмыслены и решены.

Литература

1. Михайлова М.В. Общественные и просветительские организации дореволюционной России (середина XIX – начало XX вв.). – М., 1993.
2. Устав Педагогического общества, состоящего при Императорском Казанском университете. – Казань, 1900.

3. Казанский университет (1804–2004): Библиографический словарь. Т.1. – Казань, 2002.
4. *Воронова Л.Я.* Александр Семенович Архангельский, 1854 – 1926. – Казань, 2002.
5. Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Казанского университета (1804–1904) /Под ред. Н.П.Загоскина. Ч.1. – Казань, 1904.
6. *Шофман А.С.* Федор Герасимович Мищенко. – Казань, 1974.
7. Татарский энциклопедический словарь. – Казань, 1988.
8. *Бажанов В.А.* Александр Васильевич Васильев, 1853–1929: Ученый, организатор науки, общественный деятель. – Казань, 2002.
9. *Кротов П.* Александр Антонович Штукенберг (Некролог). – Казань, 1905.
10. *Смыков Ю.И.* Григорий Федорович Дормидонтов, 1909–1917. //Ректоры Казанского университета, 1804–2004 гг.: Очерки жизни и деятельности.– Казань, 2004.
11. *Усманова Д.М.* Николай Павлович Загоскин, 1906–1909. //Ректоры Казанского университета, 1804–2004 гг.: Очерки жизни и деятельности.– Казань, 2004.
12. Адресная книжка Казанской губернии на 1900 г. /Составитель М.Н.Пинегин. – Казань, 1900.
13. *Попелянский Я.Ю.* Профессор Ливерий Осипович Даркшевич. – Казань, 1976.
14. *Исаков А.П., Исаков Е.П.* Летопись Казанского государственного университета (история в фактах, подтвержденных документами). Т.1. Казань, 2004.
15. НА РТ. Ф. 977. Оп. «Совет». Ед.хр.10103.
16. *Васильев А.* Университет и национальное воспитание //Труды и протоколы Педагогического общества, состоящего при Императорском Казанском университете. Т.1. Вып.1. – Казань, 1901.
17. *Мищенко Ф.* О задачах Педагогического общества при Казанском университете // Труды и протоколы Педагогического общества, состоящего при Императорском Казанском университете. Т.1. Вып.1. – Казань, 1901.
18. *Будде Е.* К вопросу о значении русского языка как общеобразовательного предмета в связи с вопросом о современном положении школы // Труды и протоколы Педагогического общества, состоящего при Императорском Казанском университете. Т.1. Вып.1. – Казань, 1901.

ЮБИЛЕЙ АКАДЕМИКА РАО И АКАДЕМИИ НАУК РТ М.И.МАХМУТОВА

В.Г.Каташев

1 мая 2006 года первому татарстанскому действительному члену академии педагогических наук СССР Мирзе Исмаиловичу Махмудову исполнилось 80 лет, и мы рады поздравить его со столь значительным юбилеем и пожелать здоровья и активной творческой жизни.

О М.И.Махмудове написано много, я не хочу повторять официальную хронику его научной и организаторской деятельности, а намерен поделиться своими впечатлениями о своем научном руководителе.

Сегодня, когда рассказываешь студентам о дидактических баталиях 70-х годов прошлого века, о борьбе педагогических идей, о трудном осознании учительством необходимости переориентации с объяснительно-иллюстративного на проблемный тип обучения и показываешь роль педагогического «генерала» как теоретика и практика проблемного обучения в этих, порой жестоких столкновениях, то все это воспринимается студентами как завораживающая историческая интрига, приводящая к победе разума, триумфу Советского образования, которым мы еще гордимся. А когда говоришь, что этот генерал от просвещения – Мирза Исмаилович Махмудов жив, здоров, полон творческого энтузиазма, работает, выступает в СМИ, пишет книги и живет в Казани – у студентов замирают сердца от восхищения.

Впервые я встретился с министром просвещения ТАССР М.И.Махмудовым в 1965 году, когда меня, только приступившего к работе учителя физики, делегировали на переговоры к министру за положенной надбавкой к традиционной ставке учителя. Все понимали, это безнадежно и ждать придется как обычно долго. Не понимал этого только я. На приеме у министра я объяснил ситуацию и вручил письмо, подписанное коллективом учителей, но и я по-

нимал последовательность бюрократической процедуры: министр выслушает, примет письмо, его зарегистрируют и предложат ждать. Но даже я не совсем осознал происходящее, когда министр в моем присутствии созвал всех ответственных лиц, выяснил, что мешает выполнению указа и, не увидев уважительных причин, обязал его выполнить. Такая оперативность поразила не только наш педагогический коллектив, но всех, кого касалась надбавка.

Через десять лет, когда я уже работал директором школы, но в личных контактах с министром не был, меня телефонограммой вызвали к нему. Я терялся в догадках – за что? Обычно вызывают на «ковер», но здесь поступило предложение перейти на работу в министерство с перспективой заняться наукой. Только работая в министерстве, я понял, что М.И.Махмутов знает и помнит по именам не только всех заведующих рай – и горно, но практически и всех директоров и многих учителей республики, организует их исследовательскую деятельность, отслеживает активность и результаты труда.

А какой подбор кадров в самом министерстве! Каждый заместитель – это не просто личность, это деятель республиканского масштаба, способный решать любые проблемы. Как не вспомнить Зинаиду Евменовну Михайлову, Рафиля Альмеевича Галиахметова, авторитет которых был под стать авторитету самого министра М.И. Махмутова.

Пользовались этим авторитетом и мы, солдаты просвещения. Где бы я ни был, в районах и городах Татарстана, первые лица всегда принимали как представителя М.И. Махмутова и решали все вопросы образования.

Тогда, в 70-е годы, как понятно сегодня, просвещение Татарстана достигло своего максимума. Школы работали в одну смену. Все они перешли на кабинетную систему, везде заработали учебно-производственные комбинаты. Оценки отражали реальные знания. Республика не знала беспризорных детей, не имела представления о наркомании и т.д.

По мнению директоров, «тогдашних» и «нынешних» из тех времен, М.И.Махмутов задал такую высокую планку работы Министерства просвещения за 18 лет руководства, что достичь ее еще никому не удалось.

Сегодня можно сравнить, в те годы по масштабу эффективной практической и теоретической работы на слуху в Союзе обозначались две личности – это В.А.Сухомлинский и М.И.Махмутов. Первый сделал примером Павлышскую школу, другой – систему просвещения республики Татарстан.

В середине 70-х годов прошлого века, в Казани как одном из центров педагогической науки и практики, был открыт академический научно-исследовательский институт профессионально-технической педагогики, который, естественно, возглавил М.И.Махмутов. В этой ипостаси шеф проявил себя и как генератор педагогических идей и как великолепный организатор.

В Казань стали приезжать молодые, подающие надежды ученые: Н.М.Таланчук, Р.Х.Шакуров, О.С.Гребенюк, Ю.С.Тюнников, М.И. Рожков и др. Все они работали в русле идей М.И. Махмутова. Институт имел прекрасные условия для работы: лаборатории, опытно-экспериментальную базу, обеспеченность сотрудников квартирами. Результаты не заставили себя долго ждать. В институте открыт первый в Казани докторский совет по педагогике.

Можно уверенно говорить о том, что именно деятельность М.И.Махмутова инициировала Казанскую педагогическую школу, в которой сегодня более 300 докторов педагогических наук. А начиналось с трех...

И сейчас, читая вводную статью М.И.Махмутова к книге «Мышление Интеллект Одаренность: Вопросы теории и технологии», вышедшей под его редакцией, поражаешься масштабу знаний, идей, прогноза и видения путей разрешения и социальных и образовательных проблем!

Доброго Вам здоровья Мирза Исмаилович и творческих успехов.

ПАМЯТИ И.Я.КУРАМШИНА. ПАМЯТИ ДРУГА И УЧИТЕЛЯ

Л.А.Казанцева, С.Я.Казанцев

6 мая 2006 года российская наука понесла тяжелую, горестную утрату – скоропостижно скончался выдающийся педагог, многогранный ученый, кандидат химических наук, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель Республики Татарстан, заслуженный учитель России, декан факультета дополнительного образования, профессор кафедры педагогики высшей школы Казанского государственного технологического университета **Курамшин Искандер Якубович**.



Это трагическое событие невыносимо трудно понять, принять и тем более пережить.

Курамшин И.Я. родился 6 марта 1947 г.

Он с отличием закончил химический факультет, затем аспирантуру в Казанском государственном университете им. В.И.Ульянова-Ленина, защитил кандидатскую диссертацию по фундаментальному направлению – координационная химия фосфорорганических соединений, продолжив исследования в этом направлении чл.-кор. Академии наук А.Н.Пудовика, акад. А.Е.Арбузова. Теоретико-практические результаты исследований были опубликованы в журналах Академии наук. У молодого ученого – Искандера Якубовича было более пятидесяти таких публикаций. Наверное справедливо говорят, что талантливый человек талантлив во всем. В годы обучения в аспирантуре Искандер Якубович начал педагогическую деятельность в физико-математической школе № 131 г. Казани, которую в свое время окончил с серебряной медалью и в которой зародился его серьезный интерес к исследованиям в области химии. Вся последующая жизнь и деятельность доказали, что Искандер Якубович – прирожденный, талантливый, яркий педагог и ученый.

В середине семидесятых годов Искандером Якубовичем было принято серьезное решение о переходе от фундаментальных исследований в области химии в профессиональное исследование в педагогике. С этого времени он возглавил лабораторию естественно-математической подготовки во вновь созданном в Татарстане академиком М.И.Махмутовым Научно-исследовательском институте профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук СССР. Под научным руководством Курамшина И.Я. в течение 19 лет были разработаны фундаментальные основы естественно-научной подготовки учащихся в системе среднего профессионального образования. За годы работы в научно-исследовательском институте, а затем в должности декана факультета дополнительного образования КГТУ решение сложных современных педагогических проблем Искандер Якубович находил в постоянном творческом сотрудничестве с Министерством образования РТ, городскими и районными отделами образования г. Казани, других городов РТ, педагогами средних школ, техникумов гимназий, лицеев, коллегами, учениками.

Искандер Якубович был научным руководителем многих новаторских научно-исследовательских проектов в ряде школ и лицеев Республики Татарстан, долгие годы – научным руководителем 102 гимназии г. Казани.

Он не просто преподавал химию в средних школах № 131, 18, 111 г.Казани, но и формировал личность каждого из учеников, был строг, но справедлив.

Искандер Якубович снискал высокий авторитет среди педагогов-практиков РТ, педагогов в системе повышения квалификации, в системе дополнительного образования как личность, педагог-теоретик, педагог-практик.

По результатам многолетних научно-педагогических исследований Искандером Якубовичем опубликовано более 200 работ: монографии, учебные, учебно-методические пособия, научные статьи.

Под научным руководством Курамшина И.Я. защитились 19 кандидатов педагогических наук, а также один кандидат химических наук, один кандидат физико-математических наук.

Курамшин Искандер Якубович был заместителем председателя докторского диссертационного совета по педагогике при Казанском государственном технологическом университете, членом докторского диссертационного совета по педагогике при Казанском государственном университете им. В.И.Ульянова-Ленина. Его участие в заседаниях диссертационных советов – пример доброжелательного и вместе с тем принципиального, строгого отношения к исследованию, исследователю.

Был... Какое страшное, безысходное слово.

Он Есть и всегда будет в наших умах, наших сердцах – его учениках, ставших его соратниками, его друзьями в науке и в жизни.

Вся его жизнь – яркий пример бескорыстного служения и химической, и педагогической науке, воспитания молодого поколения ученых, жизнелюбия, любви к прекрасному (искусству, природе), любви к родным и близким, трепетного отношения к родовым корням.

Обаяние Искандера Якубовича, его доброжелательность, широчайшая эрудиция, интеллигентность, непререкаемый научный авторитет, бескорыстное служение науке снискали любовь и уважение среди ученых, педагогов-практиков Республики Татарстан, России, стран ближнего зарубежья.

Светлая память о достойном Человеке, Друге, Учителе будет всегда в наших сердцах, а также сердцах тех, кто его знал и кому посчастливилось с ним работать.

Доктор педагогических наук, профессор **Казанцев С.Я.**
Доктор педагогических наук, профессор **Казанцева Л.А.**

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИОРИТЕТНЫЕ СТРАТЕГИИ И МИССИЯ ЖУРНАЛА «ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ»	3
ИННОВАТИКА В ОБРАЗОВАНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ	8
<i>Андреев В.И.</i> Принципы полипарадигмальности и гарантированности качества образования в контексте саморазвития конкурентоспособности личности	8
<i>Зелеева В.П.</i> Педагогическая поддержка творческого самоопределения студентов в условиях психодрамы	12
<i>Андреева Ю.В.</i> Опыт проектирования педагогической системы обучения и саморазвития конкурентоспособности студентов-журналистов	20
<i>Колетвинова Н.Д.</i> Формирование конкурентоспособной личности в контексте развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов педвузов	26
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ	34
<i>Куликовская И.Э.</i> Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности	34
<i>Ившина Г.В.</i> Непрерывная информационная подготовка студентов – средство повышения качества обучения	41
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ	45
<i>Евсецова Е.А.</i> Ориентация студентов на саморазвитие внутрипредметных компетенций при изучении истории педагогики	45
<i>Головко М.В.</i> Интеграция ситуативного и компетентностного подходов в подготовке учащихся к действиям в экстремальных ситуациях	52
<i>Каташев В.Г., Смирнова Г.И.</i> Профессионально значимые качества специалиста радиотехнического профиля, определяющие процесс обучения	59
<i>Матушевская Г.В.</i> Новые стратегии обучения и воспитания во Франции и их влияние на саморазвитие профессиональных компетенций преподавателей	66
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	74
<i>Донецкая О.И.</i> Включение молодежи в общественную деятельность: видение проблемы студентами	74
<i>Асафова Е.В.</i> Развитие экологической культуры в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста	81
<i>Муртазина Л.Н.</i> Развитие критического мышления современных студентов в процессе обучения в вузах США	86

<i>Наурызбаева Р.Н.</i> Подготовка студентов к организации художественно-творческой деятельности учащихся средствами народного искусства	92
<i>Шоев Н.Н., Зухали Акрам.</i> Возобновляющие резервы культурной среды и регулятивы воспитательного потенциала вуза	100
<i>Поселягина Л.В.</i> Педагогическая практика как фактор развития эстетической культуры студентов психологических факультетов	107
<i>Марданов М.В., Жарова Т.А.</i> Профессиональная культура специалиста как фактор его профессионального становления	115
<i>Симкачева М.В.</i> Современные тенденции подготовки будущих журналистов	121
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	127
<i>Шакуров Р.Х.</i> Теория формирования межличностных отношений	127
<i>Попов Л.М., Устин П.Н.</i> Цинизм в этической психологии личности	143
<i>Аболин Л.М., Мусин Ф.С., Садрисламов Г.Ф.</i> Условия формирования и коррекции духовно-нравственного благополучия личности	148
<i>Мусин Ф.С., Садрисламов Г.Ф.</i> Коррекция духовно-нравственного благополучия специалистов пенитенциарной службы	158
<i>Ратнер Ф.Л., Трофимова О.Г.</i> Воспитание конкурентоспособной личности в системе поликультурного образования	162
<i>Хасанова Л.Н.</i> Совершенствование воспитательной деятельности куратора студенческой группы на диагностической основе	167
<i>Черникова Т.А.</i> Деятельностный подход в педагогическом процессе как условие творческого саморазвития учащихся	172
<i>Бирюкова Н.А.</i> Андрагогический подход к обучению взрослых в системе дополнительного профессионального образования	180
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	187
<i>Хабриева О.А.</i> Научное педагогическое общество при Императорском Казанском университете: учредители и их мотивы	187
<i>Каташев В.Г.</i> ЮБИЛЕЙ АКАДЕМИКА РАО И АКАДЕМИИ НАУК РТ М.И.МАХМУТОВА	192
<i>Казанцева Л.А., Казанцев С.Я.</i> ПАМЯТИ И.Я.КУРАМШИНА. ПАМЯТИ ДРУГА И УЧИТЕЛЯ	194

НАШИ АВТОРЫ

АНДРЕЕВ В.И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Казанского государственного университета, Заслуженный деятель науки РФ, член корреспондент РАО

ЗЕЛЕЕВА В.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета

КУЛИКОВСКАЯ И.Э. – доктор педагогических наук, профессор, начальник отдела развития образования Ростовского государственного педагогического университета

АНДРЕЕВА Ю.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики электронных СМИ Казанского государственного университета

КОЛЕТВИНОВА Н.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики их преподавания факультета педагогики и методики начального и дошкольного образования Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ИВШИНА Г.В. – доктор педагогических наук, декан факультета повышения квалификации Казанского государственного университета

ЕВСЕЦОВА Е.А. – кандидат педагогических наук, научный сотрудник кафедры педагогики и психологии Бирской государственной социально-педагогической академии

ГОЛОВКО М.В. – преподаватель Альметьевского филиала Института экономики управления и права, соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета

СМИРНОВА Г.И. – старший преподаватель Марийского государственного технического университета г. Йошкар-Олы, аспирантка кафедры педагогики Казанского государственного университета

КАТАШЕВ В.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного университета

МАТУШЕВСКАЯ Г.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Казанского государственного университета

ДОНЕЦКАЯ О.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Казанского государственного университета

АСАФОВА Е.В. – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета

МУРТАЗИНА Л.Н. – ассистент общеуниверситетской кафедры иностранных языков Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, аспирантка кафедры педагогики Казанского государственного университета

НАУРЫЗБАЕВА Р.Н. – кандидат педагогических наук, доцент Кызылординского гуманитарного университета, детская поэтесса, докторант кафедры педагогики Казанского университета

ШОЕВ Н.Н. – кандидат технических наук, доцент Технологического университета Таджикистана

ЗУХАЛИ АКРАМ – ассистент Технологического университета Таджикистана

ПОСЕЛЯГИНА Л.В. – кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры педагогической психологии и педагогики Института экономики управления и права

МАРДАНОВ М.В. – кандидат педагогических наук, доцент Института государственной службы при Президенте РТ г. Казани

ЖАРОВА Т.А. – преподаватель Высшего военного авиационного училища летчиков г. Сызрани

СИМКАЧЕВА М.В. – аспирант кафедры журналистики Казанского государственного университета

ШАКУРОВ Р.Х. – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

ПОПОВ Л.М. – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии личности Казанского государственного университета

УСТИН П.Н. – кандидат психологических наук, ведущий педагог-психолог центра валеологии Казанского государственного университета

АБОЛИН Л.М. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета

САДРИСЛАМОВ Г.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор, директор института языка Казанского государственного университета

ТРОФИМОВА О.Г. – Казанский государственный университет, Институт языка КГУ, Казанский государственный технический университет им. А.Н.Туполева

ХАСАНОВА Л.Н. – ассистент кафедры математики и экономической информатики Казанского государственного финансово-экономического института, аспирантка кафедры педагогики Казанского государственного университета

ЧЕРНИКОВА Т.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Бирской государственной социально-педагогической академии

БИРЮКОВА Н.А. – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Марийского государственного университета г. Йошкар-Олы

ХАБРИЕВА О.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета

КАЗАНЦЕВА Л.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного университета

КАЗАНЦЕВ С.Я. – доктор педагогических наук, профессор, начальник кафедры криминологии Казанского юридического института МВД РФ, заслуженный юрист РФ

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Материалы, присылаемые в редакцию журнала «Образование и саморазвитие», могут быть напечатаны: на компьютере (исключительно в программе «Word») и сопровождаются дискетой, что ускорит работу редактора, или направлены по E-mail: Pedagogika@ksu.ru

Обращаем внимание на то, что в силу технических возможностей присылаемые в рукописях многоцветные схемы и графики не могут быть использованы при подготовке статьи к печати.

Объем статьи не превышает 10 машинописных страниц. В редакцию представляются 2 экземпляра рукописи, подписанные автором. Типовой машинописный лист: 30 строк по 60 (приблизительно) знаков (включая пробелы).

Особо отмечаем, что список использованной литературы дается в конце статьи. Внутри текста указывается порядковый номер и страница источника. Иностранный текст, формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Сокращения допускаются лишь общепринятые. Если в статье указывается фамилия иностранного автора, то она пишется в скобках на языке первоисточника.

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный адрес (место прописки), фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, звание и занимаемую должность.

Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

Редакция журнала