

КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.И.Ульянова-Ленина

ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3 2007 г.

К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 0 7

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3 2007 г.

Журнал зарегистрирован
в Министерстве культуры и массовых
коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС 77-25270 от 11.08.06 г.

Подписной индекс № 36625
Информация размещена в каталоге
«Газеты. Журналы»
ОАО Агентство «Роспечать»

УЧРЕДИТЕЛИ

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

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал
«Образование и саморазвитие» входит в
перечень научных изданий, рекомендуемых
ВАК Российской Федерации для публикации
материалов диссертаций.

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

Издательство

«Центр инновационных технологий»
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.
Тел./факс (843) 231-05-46.
E-mail: citlogos@mail.ru

Тираж 1000 экз.
Заказ 05-07/06-3

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

В.И.Андреев – доктор педагогических
наук, профессор, заведующий кафедрой пе-
дагогике Казанского государственного уни-
верситета, заслуженный деятель науки РФ,
академик РАО

Зам. главного редактора

Ю.В.Андреева – кандидат психологичес-
ких наук, доцент кафедры теории и практи-
ки электронных СМИ Казанского государ-
ственного университета

Выпускающий редактор

Л.В.Поселягина – кандидат педагогичес-
ких наук, доцент кафедры педагогической
психологии и педагогики Института эконо-
мики, управления и права (г. Казань)

Технические секретари:

И.И.Голованова, Э.Г.Галимова

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

В.Г.Иванов – доктор педагогических наук,
профессор, первый проректор Казанского
государственного технологического универ-
ситета;

Л.М.Попов – доктор психологических
наук, профессор, декан факультета психо-
логии, заведующий кафедрой психологии
личности Казанского государственного уни-
верситета;

Ф.Л.Ратнер – доктор педагогических наук,
профессор, директор института языка Казан-
ского государственного университета;

Л.А.Казанцева – доктор педагогических
наук, профессор кафедры педагогики Ка-
занского государственного университета;

В.П.Зелеева – кандидат педагогических
наук, доцент кафедры педагогики Казан-
ского государственного университета;

О.И.Донецкая – кандидат педагогических
наук, доцент кафедры немецкого языка Ка-
занского государственного университета

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

НРАВСТВЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

Ю. В. Андреева

*«Никто не знает, что добро и что зло,
если сам он не есть созидатель!
Но созидатель – это тот, кто создает
цель для человека и дает земле
ее смысл и ее будущее»
Ф.Ницше [1]*

Гуманистический подход в современной российской педагогике продолжает традиции, заложенные в работах Я.А.Коменского и Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинского и Л.Н.Толстого, однако именно сегодня их идеи нравственного самосовершенствования личности становятся все очевиднее. Задачи духовного возрождения России, культуры и традиций предъявляют высокие требования к нравственным основам воспитания и обучения конкурентоспособных журналистов.

Именно в современных условиях развития информационного общества средства массовой коммуникации становятся важнейшим звеном формирования и развития идей и ценностей, от нравственной основы личности журналистов во многом зависит гуманистические приоритеты нашего общества. В российском медиапространстве буквально за последнее десятилетие произошли революционные перемены, которые весьма серьезно повлияли на нравственную основу журналистики.

Во-первых, Россия вступила в эпоху новых экономических отношений, частной собственности, которая привела к резкому расслоению общества. Коммерциализация СМИ достигла расцвета к началу нового тысячелетия: в стране фактически не осталось журналов, газет и телеканалов, которые бы существовали вне интересов частного капи-

тала. Информация превратилась в четко структурированный и доходный бизнес, а журналисты оказались в поле жесткой профессиональной конкуренции. Выдвинуты новые требования к конкурентоспособному журналисту: мобильность, трудолюбие, умение выделить из огромного количества информации потенциально «эксклюзивные» темы и нестандартно их преподнести.

Второе испытание, которое пришлось преодолеть журналистскому сообществу – испытание свободой слова, объявленном Законом РФ «О СМИ» еще в 1991 году. Журналисты, привыкшие передавать информацию «между строк» и лавировать среди потока недостоверных, искаженных сообщений, получили возможность говорить все и обо всем.

Как тут не вспомнить утверждение Э.Фромма: «Только свободный человек – человек, освободившийся от власти авторитетов, власти, которая одновременно угрожает и защищает, – может правильно употребить разум и понять мир и свою роль в нем» [2]. Действительно, только по-настоящему свободный журналист – независимый профессионал, с высоким уровнем понимания нравственных норм и первооснов профессиональной этики способен позитивно влиять на развитие общественной морали.

Однако вследствие низкой профессионально-нравственной культуры российской журналистики к концу столетия также отмечался кризис «свободолюбивой» прессы, когда казалось, что все запретные ранее темы исчерпаны и тайны раскрыты. В профессиональной журналистской среде пока не встречалось серьезных исследований отно-

сительно кризиса «свободы слова», хотя многие авторы отмечают, что тон выступлений журналистов стал гораздо более деловым, обоснованным и взвешенным.

В-третьих, нельзя не отметить всплеск развития информационных технологий, который привел в последнее время к уплотнению информационных потоков, к переходу на знаково-символьное сообщение. Журналисты первыми оказались заложниками «скоростной информации», и как показывают опросы, проведенные автором среди казанских репортеров, 85% специалистов испытывают серьезные проблемы, связанные с эмоционально-информационным пресыщением. Как следствие, ограничивается общение журналистов с источниками информации, (что влечет за собой снижение уровня достоверности фактов). Специалисты также отмечают, что они сами «просто не в состоянии смотреть телевизионные информационные выпуски и читать прессу». В результате включения некой психологической защиты, которая избавляет сознание от перенапряжения, журналисты фактически оказываются в информационном вакууме, работая в замкнутом пространстве своего СМИ и интересующей его узкой тематике.

Сложность профессиональных проблем ставит перед педагогом задачу: не просто подготовить компетентного журналиста как специалиста с определенным набором профессиональных компетенций, но также помочь сохранить личности целостность и психологическое здоровье. Мощный ресурс реализации этой сложнейшей задачи заключается в осознании студентом-журналистом потенциала своего профессионального и нравственно-личностного саморазвития. На наш взгляд, именно в саморазвитии заложена возможность достижения творческого долголетия и уверенного, длительного профессионального успеха. Однако успех в конкурентной профессиональной борьбе основан также на нравственном потенциале журналиста. Репортер, не ориентированный на долгосрочные партнерские отношения с информаторами разного уровня – на-

рушающий «правила игры», не соблюдающий, например, принцип конфиденциальности информации ст. 49 Закона РФ «О СМИ», рано или поздно окажется в ситуации, когда ему ограничат доступ к информации. Следовательно, окажется неконкурентоспособным. Как показывает практика, конкурентоспособный журналист должен также заниматься постоянным саморазвитием нравственных основ Я-концепции.

Конкурентоспособный журналист должен обладать четкими представлениями:

- о личных мотивах и профессиональных целях;
- об общественной миссии журналистики и своей, персональной миссии в журналистике;
- об этических нормах журналистского сообщества и личных нравственно-этических нормах профессиональной деятельности;
- обладать глубокими патриотическими чувствами и иметь четкие представления о нравственных основах национальных традиций;
- осознавать общественные и личные ценности, иметь ценностные нравственные ориентации и стремиться к их саморазвитию.

Дело в том, что в современной России ценности и идеалы весьма размыты, вследствие сложных социально-экономических, общественно-политических изменений. И журналист как истинный слуга общества, человек, формирующий общественные ценности при передаче любой, даже малозначительной информации оказывает серьезное влияние на сознание сограждан, на развитие и укрепление тех или иных приоритетов, идей, моральных норм и ценностей.

С учетом этих особенностей развития журналистики и профессиональной этики, обратимся к практике подготовки журналистов в условиях ориентации обучения на саморазвитие конкурентоспособности.

Стоит обратить внимание на то, что работа с нравственной сферой личности студентов должна быть максимально деликатной, базироваться на потребностях личности и тенденциях саморазвития. Большинство

педагогов вообще стремятся не вторгаться в эту область, опасаясь непредвиденных ситуаций. Но как тогда работать со студентами?

Действительно, в данном случае должен действовать принцип Гиппократа: «не навреди». На наш взгляд, педагог может лишь предложить студенту неоднозначные нравственные задачи, которые он сам должен решить для себя, в процессе работы развивая критичность мышления и осознавая уже имеющиеся, но может быть скрытые, ранее неосознанные глубинные личные ценности.

Один из авторов идеи о жизни как непрекращающемся процессе саморазвития личности, А. Маслоу утверждал, что человек посвящает жизнь поиску личностно-значимых – «подлинных» ценностей, которые он называл «бытийными» (ценностями бытия): истина, красота, добро, традиции предков, совершенство, простота, всесторонность и др. [3]. Маслоу полагал, что именно эти ценности определяют смысл жизни большинства людей и выступают как потребности человека, осознанное понимание которых становится необходимым условием, первым шагом к самоактуализации.

Структура курса «Психология журналистики», в рамках которого идет активная работа с нравственными основами личности студентов, составлена таким образом, что педагог постепенно все сильнее «включает» процесс саморефлексии у будущих журналистов. В качестве примера приведем наиболее значимые приоритетные стратегии и этапы данной работы с некоторыми комментариями.

1. Миссия журналистики и моя миссия в журналистике

Достаточно сложно объяснить, почему именно с определения миссии журналистики начинается данный учебный курс. Рассуждения студентов над самым казалось бы очевидным заданием, как показывает практика, ставит их в тупик и заставляет задуматься. В чем суперзадача журналистики? Первый пласт ответов сводится к простому выводу: информировать общество. Однако

в студенческой аудитории возникает и постепенно разрастается дискуссия. Действительно, для чего обществу нужна журналистика? Только для информации? Но тогда бы место журналистов давно бы заняли просто статисты, не имеющие отношения к творчеству. Почему обществу нужны разные СМИ, журналисты разных «профилей», тематических предпочтений, творческих стилей? Почему журналистика востребована в любом обществе: демократическом, тоталитарном? Понимание роли журналистики в общественной структуре приводит начинающих журналистов к новому витку рефлексии: каково мое место в профессии? Для реализации каких именно личных задач я пришел в журналистику? Этот процесс, безусловно, крайне индивидуален и очень важен. Студенты впервые за годы обучения, (а «Психология журналистики» изучается только на 4 курсе обучения), ставят перед собой столь сложные вопросы и ищут на них ответ. Вспоминается случай со студентом Д.: поняв, что он идет в журналистику только ради хорошего заработка и не может сформулировать иную «миссию», он просто переориентировал себя на рекламную специализацию, тем самым избавив себя от длительных исканий, а общество от потенциально «продажного» журналиста.

2. Ранжирование ценностей и ценностных ориентаций

Стоит обратить внимание, что занятия по курсу посвящены отнюдь не только развитию и саморазвитию нравственной сферы студентов. Вероятно, данная работа требует длительного осмысления происходящего, рефлексия студентов должна пройти все стадии: результаты должны быть структурированы, осмыслены и приняты. Курс предусматривает разнообразную тематику: психология общения и массовой коммуникации, психология творчества и индивидуальных особенностей, психология воздействия и восприятия и т.д. Однако, анализ «нравственных ситуаций» студентам необходимо предлагать регулярно. Практика показывает, что максимальный интервал занятий,

активизирующих процесс саморефлексии, – не более 2–3 недели.

В качестве одного из несложных для студентов заданий дается такое: составить свою шкалу ценностей. Показательно, что первые строчки студенческих рейтингов чаще всего занимают такие ценности, как «материальное благополучие», «карьера», «семья» и «личное здоровье». Творческая самореализация, душевная гармония, честь, доброта, любовь – не имеют большого значения для будущих журналистов. Вместе с тем, осознание внутренних приоритетов становится для многих из них открытием и позволяет в будущем уже без иллюзий выстраивать профессиональные стратегии достижения успеха.

3. Профессиональные цели и мотивы

Данное упражнение объединяет два предыдущих и подводит своеобразный итог первого блока работы над личными ценностями и целями. В зависимости от уровня готовности студентов к обсуждению «вечных истин» они могут получить разные задания. Одна из наиболее подготовленных групп обсуждала данную тему, находясь в так называемом «терапевтическом круге»: разговор шел максимально откровенный, студенты буквально исповедовались в собственном видении будущего, обосновывая цели и мотивы будущих профессиональных достижений. Другая группа оказалась более сдержанной, спонтанно родилась идея провести игру. Студенты написали цели и мотивы на отдельных листах, без указания фамилий. Педагог обратил внимание на то, как психологически верно сформулировать цель. (Она должна быть реальной, позитивной и утвердительной, без частицы «не» и т.д.) В результате, мы зачитывали цели, устанавливали их авторов и сокурсники давали советы по ее реализации. Простая игра имела серьезный смысл: выбор возможностей стратегии роста – пути самоактуализации, это принятие ответственности за свой выбор, подразумевающий раскрытие собственного Я, а, в конечном счете, и целей всего профессионального саморазвития.

4. Личный кодекс чести (профессиональной этики) журналиста

Студентам предлагается создать и обосновать свой персональный моральный кодекс чести. В его основе должны лежать те максимы, нарушив которые, личность понесет действительно серьезный ущерб. Попирание нравственных профессиональных норм и идеалов в действительности приводит к снижению уровня конкурентоспособности журналиста, поскольку приводит к длительным депрессиям (творческим кризисам), к разочарованию в себе и выбранной профессии. Интересно, что студенты особенно придерживаются идеи следования принципу справедливости, честности перед самим собой и обществом, а также обращают внимание на обязательность корпоративной солидарности.

5. Размышления о национальной идее

Хотелось бы отметить, что предложенная здесь последовательность выстраивания работы вовсе не обязательна. Размышления о национальной идее для одной группы и в конце курса окажутся не по плечу, а для другой напротив в самом начале занятий позволят поднять интерес к предложенному курсу. Так, студенты, работавшие над данным заданием в апреле 2007 года настолько увлеклись им, что предложили направить свои идеи... Президенту России. Впрочем, впоследствии ограничились вынесением дискуссии в интернет-пространство, в частности на сайт www.mediar.ru. Позволим себе процитировать вкратце материалы форума.

«От педагога: Журналиста от общей массы представителей гражданского общества должна отличать смелость, неординарность, способность четко выстраивать свою точку зрения. Так почему же нам не развивать эти компетенции в спорах и дискуссиях?? А что может быть сложнее спора о великой национальной идее, которая настоящему способна «поднять Россию с колен», запустить механизм «сжатой пружины»? Со студентами в рамках курса «Психология журналистики» мы ведем разговоры на очень откровенные и даже сокровенные темы. Мы обсуждаем личностные профессиональные проблемы, гово-

рим о барьерах и трудностях, которые (увы) ждут молодых специалистов. Изучаем самих себя, диагностируем типы личности и разрабатываем стратегии эффективного общения, поведения. Пытаемся определить, в чем заключается миссия журналистики, и в чем каждый из нас видит свое призвание в профессии? Говорим о свободе слова, психологии масс и, например, о том, как работает идеологическая функция СМИ? О великой национальной идее разговор зашел не случайно. На одном из занятий мы как-то очень отчетливо поняли: за державу не просто обидно, а стыдно и грустно. Грустно слышать такие реплики от теоретиков глобалистики, как: «Новая цивилизация будет существовать за счет России и на обломках России». Некоторые теоретики в области синергетики (развития и саморазвития структур) прогнозируют, что с экономической карты мира наша страна исчезнет уже в ближайшее десятилетие. Это не просто вражеские домыслы, а результаты экономических подсчетов. Кризис власти, отсутствие среднего класса, резкое расслоение общества, неуправляемые территории, демографическая проблема, проблема алкоголизации и вырождения генофонда... Известно и вам, что разница валового национального продукта в регионах страны достигает 25 раз (фактически мы живем как бы в разных странах). Вымирание населения плавно ведет к ассимиляции «желтой расы» и мирному завоеванию Дальнего Востока. А угроза техногенных катастроф, атомное «кладбище», в которое превращена Россия? Не знаю, как вас, а меня удивил такой факт: в США заплombированы нефтяные скважины в среднем на 100 лет. Это такое НЗ, зачем себя грабить? И еще. Дальновидные американцы «переманили» на ПМЖ за последнее десятилетие около миллиона талантливых молодых ученых из России и Восточной Европы. Поставляет «мозги на Запад» блестяще отлаженная рекрутинговая система. К этому стоит добавить не конкурентоспособность нашей экономики: дорогая рабочая сила, непригодные природные условия (2/3 территории в зоне вечной мерзлоты!). Добавьте в этот «коктейль» всеобщую клановость и безмерную коррумпированность власти и т.д. и т.п.

Общую картину всероссийской катастрофы мы не в состоянии представить. Увы, общие процессы, которые происходят в России, можно привести к одному знаменателю: снежным комом общество катится к распаду. Национальная идея способна объединить, сплотить общество. Что раньше нас спасало?

Нашу державу объединяла, как правило, угрозой извне. (События 1812, 1941–1945 гг.). Второе место рейтинга национальных идей – мечты о светлом будущем (1917 вплоть до репрессий 30-х годов, идея Никиты Сергеевича о коммунизме, который наступит в 80-е). Третье – стремление быть лучше всех в мире (золотая эра социализма: «Догнать и перегнать Америку» – Хрущев, Брежнев – космическая программа, военная доктрина).

Врага нам пытались «подобрать». Спектр был большой: от коммунистов, террористов, до «цветных» («оранжевых», «черных»). Мечтательность нации и святая вера в чудо тоже вряд ли поднимут нас с колен. Мы научились коэффициент «чуда» отсчитывать в банкнотах – стали расчетливы и меркантильны. Да и мошенники всех рангов долго-долго отучали нас верить обещаниям. (Не будем опускаться до приватизации). Здравый смысл позволит нам не поверить в то, что можно «догнать Америку». Поскольку от постиндустриального мира мы отстали по самым скромным подсчетам на целое поколение...»

«Национальные идеи» студентов

Селперова Г.: «Национальная идея... Насколько серьезная и важная для каждого государства тема. Чингисхан и Гитлер вели за собой полчища на захват новых территорий все той же национальной идеей. В Советском Союзе была национальная идея «за единую и неделимую» державу. Мне кажется, национальная идея начинается с самопожертвования во имя блага нации, или хотя бы готовности самопожертвования. В первую очередь нашим политикам надо перестать действовать в собственных интересах и интересах своих кланов. Все очень просто: национальные интересы, а не личные амбиции должны ставиться во главу угла».

Иманкулова Д.: «В СССР все были заняты одним общим делом – ругали правительство, мчась в светлое будущее! Сегодня, когда расслоение в обществе, трудно понять, кому и чего не хватает. Деньги, стремление одних их заработать, убило в людях душевную искорку – материализм, меркантильность, практицизм. Вот что движет людьми. Те, у кого денег нет, озлоблены, не видят поддержки в других, и от этого им становится ещё тяжелее. России нужен твердый слой среднего класса, которые помимо увлечения деньгами, видят и её духовную сторону – живут от искусства, от общения и прочее. Нужны фильмы Рязанова, новые и свежие! Необходима не много другая социальная политика – более точечная и эффективная».

Миннигулова Г.: «На мой взгляд, национальная идея должна совершенствовать Россию как страну. Отсюда и главные задачи правящих верхов: сохранение национальной самобытности, развитие экономического благосостояния в целом и стремление к реализации демократических принципов по максимуму. Современное молодое поколение людей – отходит от исторически сложившихся традиций своего народа, стремится к стандартизованному образу европейского тинэйджера, копируя внешний вид, манеру, поведения. Пропагандируется человек без комплексов, наглый, живущий одним днём, желающий получить всё и сразу. Забываются такие характерные для русского человека качества, как терпимость, трудолюбие, упорство... Главной задачей правительства должно стать «делание» России страной конкурентоспособной. Нужно с малых лет воспитывать в детях любовь к русским традициям, поддерживать эту любовь на продолжении всей их жизни. Развивать в них убеждение, что русский человек – это достойный человек».

Есть мнение, что конкурентоспособность журналиста перечеркивает его нравственные императивы. Действительно, успех может прийти к профессионалу с относительно низким уровнем нравственности. Однако

такие журналисты долго не в состоянии «обманывать всех и себя», рано или поздно выпадая из профессиональной обоймы.

Вероятно, все же истинная, долгосрочная конкурентоспособность журналиста начинается с его «самостоятельной работы» над своим внутренним миром – осмысления вечных истин, понимания своего профессионального предназначения, выстраивания и саморазвития нравственных качеств, ценностных ориентиров, идеалов. Журналист будущего – это человек, способный к службе во благо Отечества. Хочется верить, что наши сегодняшние студенты завтра подтвердят эти слова на практике.

Работа выполнена при поддержке гранта 07-06-00641А, финансируемая РФНФ.

Литература

1. Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. – М.: Мысль, 1990. – Т.1. – С.170.
2. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория Личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ (В ПЕРИОД ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ)

И.В.Балымова

Истоки потребности рассматривать человека как целостную, самостоятельно развивающуюся личность восходят еще к началу 20-х гг. 20 века, когда особенно стала цениться инициатива, самостоятельность человека. С.Л.Рубинштейн выдвинул тезис о личности как «целостной совокупности внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [18]. По А.Н.Леонтьеву целостность – это «наиболее инвариантная характеристика личности» [8]. В.В.Давыдов, разделяя позицию В.Е.Кемерова, также рассматривает

«личность» как целостность, как самодеятельность субъекта. Инициатива, самостоятельность, самодеятельность – это опорные характеристики поведения личности, которые определяют её сущность.

Таким образом, рассматривая человека как сложное образование, многие авторы стремятся не только более детально сформулировать общеметодологический подход к нему, но и выделить в нем различные элементы, структуры, уровни, системы. Системный подход надежно зарекомендовал себя как средство познания качественных целост-

ных явлений природы, общества и, в том числе, в разных областях человекознания. Его применение необходимо, когда возникает задача построения теории «системного объекта», синтеза различных знаний об объекте, выражающих стремление исследователей к созданию целостной картины этого объекта. Ведущими представителями системного подхода в отечественной психологии являются: И.В.Блауберг, Д.М.Гвишиани, В.П.Кузьмин, И.Т.Фролов, Э.Г.Юдин, А.И.Уемов и др.

Отличительная черта системного подхода в отечественной науке состоит в том, что объектом системного анализа, прежде всего, являются развивающиеся системы. Вследствие этого приоритетные позиции занимают вопросы об основаниях и детерминантах развития систем их самоорганизации, о необходимости образования систем в процессе развития природы и общества.

При обозначении общих подходов к личности в рамках системного анализа следует считать уместным, что структура личности строится по двум принципам: 1) субординационному, или иерархическому, где более общие свойства подчиняют себе более элементарные, и 2) координационному, согласно которому свойства имеют относительную автономию.

Личность как синтез сложных структур рассматривается многими авторами. В нашем исследовании особое внимание уделялось концепциям следующих отечественных психологов: Н.М.Пейсахова, который указывает на следующие уровневые структуры: общение, отношение, поведение, деятельность, как система действий и субъективные переживания, психические состояния, в основе которых лежит система чувств [14]; А.В.Петровского, в концепции которого личность предстает 3-х уровневым образованием: интраиндивидуальным, включающим качества самого субъекта; интериндивидуальным, указывающим на пространство межличностных типов нервной системы; метаиндивидуальным.

Таким образом, понимая личность как сложное системно-структурное образование в различных теориях, пытались объяснить

уникальность и сложность функционирования целостного человека в реальном мире.

Единство и целостность личности поддерживается путем постоянного взаимодействия с социальной средой и посредством внутренних механизмов адаптации, а нарушение этих процессов может привести к искажению взаимодействия человека со средой и с самим собой.

К.А.Абульханова-Славская указывает, что традиционно «Я»-концепция или ядро самосознания личности складывается из трех отношений – к себе, к другим и ожидания отношения других ко мне. Иными словами, в структуру «Я»-концепции включаются отношения между мной и другими людьми [1]. Дальнейшее погружение в подходы анализа активности человека дают нам возможность использования термина «субъектность» как целостной характеристики активности человека, обнаруживаемой в деятельности и поведении. Проблема субъектной активности, то есть активности, развиваемой самим субъектом (в процессе жизнедеятельности: развитии, учебе, работе), им организуемой и контролируемой, требует особого пристального внимания и рассмотрения.

Важность анализа психологических особенностей человека как субъекта деятельности, субъекта собственной активности отмечалось неоднократно. С.Л.Рубинштейн выступал против обособления субъекта от деятельности – субъект не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и выступает в разном качестве в процессе и в результате ее осуществления, при котором изменяются и объект, и субъект [18]. А.В.Брушлинский подчеркивал в развитии субъекта факторы внутренней детерминации активности, так как по мере взросления в жизни человека все большее место занимают самопроцессы [2]. Многие проблемы организации и осуществления деятельности – осознанной, целенаправленной и преобразующей активности человека связаны с проблемами личности и сознания, поскольку личность формируется в деятельности и взаимодействии с другими людьми

[8]. Это утверждение позволяет нам целостно воспринимать понятие «субъект» и «личность» в их единстве. Следующим основополагающим определением в нашем исследовании представляется психологическая организация человека как субъекта развития и саморазвития – это понятие, включающее в себя все то, что принято называть внутренним миром человека, включая механизм приведения его в движение [17]. Вследствие необходимости учета именно внутренней детерминации поведения и деятельности самопроцессы личности выступают многофакторной детерминантой, включающей в себя группу процессов, характеризующую взаимодействие субъекта с самим собой.

Таким образом, центральным образованием личности может считаться самосознание. Самосознание – это, прежде всего, процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Согласно положениям У.Джемса, человек, обладая сознанием и самосознанием, пользуется целой системой внутренних средств: представлений, образов, понятий, среди которых важную роль занимает представление о себе самом: о своих личностных чертах, способностях, мотивах. Представление о себе, таким образом, являясь продуктом самосознания, одновременно является и его существенным условием, моментом этого процесса.

Самосознание как достаточно сложное образование представляет собой единство трех сторон: познавательной, которая обозначается как самопознание; эмоционально-ценностной – самоотношение; действенно-волевой, определяемой как саморегуляция.

Самопознание как начальное звено самосознания дает человеку знания о самом себе. Оно имеет как бы два уровня развития: на первом уровне самопознание складывается через отношение и соотношение самого себя с другими людьми. Основные приемы, используемые человеком при этом, – самовоспитание и самонаблюдение с последующим самоанализом. В результате этих процессов складывается представление, а в

последующем и понятие о некотором психологическом качестве человека. Затем происходит перенос этого качества на себя, выясняется степень его выраженности у самого субъекта. На втором уровне самопознания происходит внутреннее обсуждение с самим собой своей личности, её ценностей. Основные приемы этого уровня – самоанализ, самоосмысление.

Самоотношение как вторая сторона самосознания – это осознание отношения к себе. Наблюдая поведение других, человек вырабатывает свои нравственные ценности, и на основе соотнесения себя с другими уточняет, корректирует свое собственное отношение к себе. На формирование отношения личности к себе действуют собственные достижения личности в разных видах деятельности и отношение других людей к данному человеку как к личности.

Саморегулирование может быть прямым и скрытым. При прямом – внешнее поведение и внутренняя суть человека не расходятся, при скрытом, такие расхождения – основа поведения: человек намерено хочет скрыть истинный смысл своих действий, создать о себе желаемое для него представление. При саморегулировании человек ориентируется или на систему «Я и другие», где стремится к адекватности адаптации к другим людям, или на систему «Я и Я». В последнем случае саморегулирование способствует сознательной работе личности над собой. При переходе от первой системы ко второй имеет место самокритика как непереносимый феномен саморегуляции и как непереносимое «условие творческого подхода к себе».

Интересным с точки зрения практического применения являются следующие выводы И.С. Кона:

1. «Люди с более высоким уровнем самосознания точнее описывают свои противоречивые внутренние состояния и, соответственно, лучше контролируют свое поведение».

2. Значимым фактором самовоспитания является рефлексия, которая помогает быть наблюдателем своих мыслей, чувств и поступков, замечает противоречивость, взаим-

ную несовместимость этих мыслей, поступков и принципов, активизировать внутренний диалог.

Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации как процесса постоянного активного приспособления человека к условиям социальной среды, затрагивающей все уровни его функционирования (срыву учебной деятельности). Каждый человек по-разному относится к одним и тем же событиям, а один и тот же воздействующий стимул у разных людей может вызвать различную ответную реакцию. Процесс адаптации динамичен, и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния, социального опыта, жизненного опыта и других факторов.

Другое понимание процесса адаптации трактуется как выход личности из состояния острой неудовлетворенности, наступившего в результате нарушения устоявшегося способа удовлетворения основных потребностей, рассматривая его как пусковой механизм. А достижение привычного динамичного равновесия как успешное завершение процесса адаптации.

П.С.Кузнецов определяет адаптацию как внутренне мотивированный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий существования, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении [7].

Он отмечает, что действительно, когда нарушается устоявшийся способ удовлетворения основных потребностей (смена места работы, жительства, изменение социального положения, принятие новой роли и т.д.), то возникает состояние острой неудовлетворенности множества, ранее не фиксированных потребностей и это ведет к резкому падению уровня адаптации. Однако удовлетворенность лишь внешняя характеристика адаптации, которая, как правило, выступает как мера адаптации индивида к социальной реальности. Общественно-историческая сущность адаптации заключается, прежде

всего, в развитии потребностей, качественном и количественном их росте.

П.С.Кузнецов предлагает концепцию адаптации, основывающуюся на следующих положениях:

- принципиальным отличием адаптации человека от адаптации прочих биологических объектов является внутреннее стремление человека к развитию; источник адаптации человека лежит не вне субъекта адаптации, а является его неотъемлемой функцией;

- сущность адаптации человека заключается в обеспечении процесса развития, его темпов;

- структурирование процесса адаптации целесообразно не по традиционно выделяемым видам адаптации (социальная, производственная, профессиональная и т.д.), а по объектам и субъектам адаптации, сам процесс адаптации является комплексным и не сводится к совокупности видовых процессов адаптации;

- факторы адаптации также являются комплексными и соответствуют комплексным потребностям;

- показателем адаптации является уровень наличного и перспективного удовлетворения актуализирующихся потребностей.

«...непрерывное внутреннее стремление человека к развитию и есть постоянный источник адаптации человека, являющейся не следствием влияния внешних воздействий, под которыми понимаются не зависящие от сознания и воли человека изменения его самого и изменения среды обитания, в которой осуществляется его деятельность, а результатом его непрерывного развития. Именно развитие человека является главным дестабилизирующим фактором во взаимодействии его с внешним миром».

Таким образом, адаптация человека рассматривается еще и как самостоятельный процесс, характеризующий развитие личности, который не может быть сведен к частным ситуациям развития [7].

А.В.Запорожец говорит о мотивационно-аффективной составляющей деятельности, объясняя это тем, что «дело начинается с пер-

воначально внешних аффективных действий, потом они претерпевают изменения и переходят в план внутренних переживаний по поводу воспринимаемых или предполагаемых событий». На основе в дальнейшем происходит эмоциональное регулирование действий [8]. Н.А.Бернштейн говорил о том, что в жизни человека постоянно присутствует «живое движение», не адаптация к ситуации, а ее «преодоление». В них на базе биологических форм адаптации формируются механизмы осознанной антиципации. Таким образом, проявление самодетерминации неразрывно связано с процессом адаптации, произвольности и становлением самосознания личности. Б.Ф. Ломов выделял особенность развития в том, что на определенной его стадии личность начинает сама сознательно организовывать свою собственную жизнь [10]. Таким образом, возможно введение понятия субъекта с основной характеристикой активности в жизненном пространстве и умением координировать свои внутренние резервы в соответствии с внешними условиями.

В нашем исследовании рассматривается проблема, которая связана с успешностью процесса адаптации и позволяет предположить, что результат успешной социально-психологической адаптации будет отражать процесс самоорганизации личности.

В настоящее время одним из этих условий, в рамках образовательного процесса, требующего пристального внимания, представляет собой поэтапное профессиональное становление студентов вузов. Не многие из выпускников выступают как субъекты учебной деятельности, а лишь малую часть действительно можно отнести к тем, кто обладает свойствами субъектности (активность в жизненном процессе) и, как следствие, способности к самоорганизации своей деятельности – показатель уверенности личности в своей возможности и способности контролировать себя и ситуацию, в которой он находится. Субъект в данном случае характеризуется как качественная характеристика личности, так как ответственность, которая является одной из характеристик

субъекта, определяется (по Д.А.Леонтьеву) как сознание человеком своей способности выступать причиной изменений или противодействия изменениям в окружающем мире и собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью [9].

Перед нами возникает **проблема** обнаружения комплекса личностных детерминант «самоорганизации». При этом критерием качества может выступать дальнейшая активность и преобразование своей деятельности с целью повышения уровня профессионализации.

По отношению к студентам вузов в этой роли выступают аспиранты вузов, та группа студентов, которая не отказалась от включенности в учебную деятельность по окончании вуза.

Активные действия и их успешное выполнение объясняется умением индивида адаптироваться в заданных условиях (в нашем случае коим выступает учебно-образовательный процесс), что и является процессом самоорганизации, и включающего следующие механизмы активного изменения среды:

- четкое осознание включенности в задаваемые (заданные) условия;
- выделение собственного влияния (активности) на условия (субъектность);
- анализ сущего и должного;
- приведение в соответствие сущего и должного (сущее=должное, при «условиях» и «личности»).

Обучение в вузе предполагает прохождения студентами определенных ступеней, определяющих их личностно-профессиональное становление.

1. Первая ступень (первый курс обучения) – личностная и профессиональная адаптация, направленная на освоение студентами новых социальных ролей, ценностей и норм, вхождение в новые формальные и неформальные общности.

2. Вторая ступень (второй курс обучения) – целенаправленное освоение социально значимого опыта жизнедеятельности.

3. Третья ступень (третий курс обучения) – целенаправленное освоение социально и

профессионально значимого опыта жизнедеятельности.

4. Четвертая ступень (четвертый и пятый курс обучения) – личностно-профессиональное самоопределение, ориентированное на достижение, сбалансированности в появлениях у студентов гражданской, профессиональной и индивидуально-личностной направленности личности.

5. Пятая ступень (аспиранты) – является интегративной характеристикой и показателем успешности прохождения первой, второй, третьей ступеней (личностная и профессиональная адаптация, направленная на освоение новых социальных ролей, ценностей и норм, вхождение в новые формальные и неформальные общности, целенаправленное освоение социально и профессионально значимого опыта жизнедеятельности).

Нас интересует не столько профессиональное самоопределение, сколько первая, вторая и третья ступени, которые в большей степени выявляют процессы самоорганизации в учебной деятельности, и пятая ступень как новообразование и следствие успешного прохождения первой, второй и третьей ступеней.

В нашем исследовании принимали участие студенты первых, вторых, третьих курсов и аспиранты КГУ. Общая численность выборки составила 73 человека. Таким образом, исследование проводилось на 4-х независимых по профессиональной направленности/ориентации выборках.

Для описания личностных детерминант, определяющих процесс социально-психологической адаптации в образовательном пространстве, необходимо изучить выявленные особенности личностных детерминант (их выраженность) в зависимости от специфики этапов учебной деятельности; выявить и проанализировать наличие тенденции развития в учебно-адаптационном процессе.

С этой целью были подобраны методики, позволяющие изучить основные параметры взаимосвязей личностных детерминант на различных стадиях адаптации к учебной деятельности в вузе.

Для исследования смысловой сферы личности был использован тест смысложизненных ориентаций, разработанный Д.А.Леонтьевым, и методика исследования самоотношения (МИС).

В качестве возможного фактора, определяющего успешность самоорганизации социально-психологической адаптации, рассматривалась и такая характеристика личности, как самоуправление. Для измерения этой характеристики использовалась методика способность самоуправления, разработанная под руководством Н.М.Пейсахова, направленная на выявление показателя, описывающего то, в какой степени человек сам управляет такими формами активности, как общение, деятельность, поведение, переживания.

Также использовалась методика мотива достижения успеха, многофакторная методика изучения личности Р.Кэттелла.

Для измерения уровня самоактуализации личности использовалась методика Л.Я.Гозмана и М.В.Кроза, которая является модификацией опросника личностных ориентаций (POI), созданного в 1963 году Э.Шостром и получившего широкую известность.

Полученные данные были подвергнуты математической обработке, её составили такие методы, как анализ средних значений параметров и степени их вариативности, статистическое сравнение показателей по Т-критерию Стьюдента, корреляционный анализ.

По результатам анализа линейной корреляции на основе матриц были построены корреляционные плеяды, которые демонстрируют особенности структуры взаимосвязей личностных детерминант.

В результате исследования при помощи корреляционного анализа было выявлено большое число прямых и обратных связей различных параметров тестов. Степень успешности самоорганизации в рамках социально-психологической адаптации в процессе вузовской социализации определяется по степени включенности показателей в корреляционную плеяду на различных стадиях данного процесса. Так как контрольная группа представлена выборкой из аспирантов

1 года обучения дневного отделения КГУ, то основной целью нашего анализа становится определение системообразующего фактора в структуре данной выборки и выявление особенностей взаимосвязей данного фактора в других выборках, что позволит проследить линию развития ключевых показателей.

В структуре плеяды аспирантов системообразующим показателем является – «внутренняя конфликтность» (МИС), которая имеет обратную связь со следующими показателями: «прогнозирование» (ССУ) ($p=0.001$), «шкала самоуважения» (САТ) ($p=0.001$), «шкала ориентации во времени» (САТ) ($p=0.001$), общительность (методика Р.Кэттела) ($p=0.001$), эмоциональная устойчивость (методика Р.Кэттела) ($p=0.001$); и прямая связь с «расслабленностью» (методика Р.Кэттела) ($p=0.001$).

То есть, интерпретируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: чем в большей степени человек открыт сам себе, тем он лучше прогнозирует, уважает себя, ориентируется во времени, эмоционально устойчив и спокоен.

У студентов третьего курса системообразующим фактором является «внутренняя конфликтность» (МИС), которая имеет только обратную связь со следующими показателями: «шкала поддержки» (САТ) ($p=0.001$), «шкала сензитивности» (САТ) ($p=0.01$), «шкала спонтанности» (САТ) ($p=0.001$), «шкала самоуважения» (САТ) ($p=0.001$).

То есть, чем в большей степени человек открыт сам себе, тем больше уважает себя, независим и контролирует чувства, а также отсутствует спонтанность поведения.

У студентов второго курса системообразующий фактор отсутствует. Но существует плеяда из 3-х взаимосвязанных показателей с обратной связью: «открытость» (МИС) ($p=0.01$), «целеполагание» (ССУ) ($p=0.01$), «подчиняемость» (методика Р. Кэттела) ($p=0.01$).

Таким образом, чем в большей степени человек склонен к подчинению и тем выше его способность к целеполаганию и стремление к социальному одобрению (конформность).

У студентов первого курса таким фактором является параметр «прогнозирование» и характеризуется наличием только обратной связи со следующими показателями: «самоуверенность» (МИС) ($p=0.001$), «адекватность самооценки» (методика Р.Кэттела) ($p=0.01$), «шкала поддержки» (САТ) ($p=0.01$), «шкала контактности» (САТ) ($p=0.001$).

На основании проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы.

В группе первокурсников можно предположить наличие следующей взаимосвязи – чем ниже способность к прогнозированию, тем в большей степени будет демонстрироваться самоуверенность, самооценка будет неадекватна, возрастет независимость поведения, формирование ценностей от влияния группы и степень установления субъект-субъектного общения и наоборот. То есть умение прогнозировать взаимосвязано с адекватностью самооценки и стремлением к независимости. Видимо, на первом курсе успешность адаптационного процесса определяется от того, насколько человек умеет предвосхищать события и устанавливать вследствие этого межличностные взаимоотношения.

У студентов второго курса процесс создания системы целей и вероятность их достижения тем больше, чем больше степень конформности, видимо, цели выстраиваются только с учетом интересов группы.

У студентов третьего курса открытость самому себе и другим людям как бы помогает в достижении независимости и контроля эмоциональной сферы, тем самым повышая самоуважение.

В контрольной группе, действительно, фактор открытости является основополагающим и образует множественные связи с различными параметрами.

Таким образом, самоорганизация субъекта учебной деятельности в рамках адаптации в период вузовской социализации определяется умением выстраивать свою деятельность в условиях соподчиненности воздействию извне своим выработанным способом установления межличностных контактов и эмоциональной устойчивостью.

Представленная таблица наглядно отображает активность субъекта учебной деятельности в условиях социально-психологической адаптации, которая позволяет корректировать свою деятельность в соответствии

с задаваемыми условиями (4 ступень в нашем исследовании исключается, так как в большей степени связанная с профессиональным самоопределением личности, а не с учебной деятельностью).

Таблица

Ступени социально-психологической адаптации	Ступени самоорганизации
1 курс	S- - - - O - - - - S
2 курс	O-S
3 курс	S-O
Аспиранты	S - - - - SO

S – субъект учебной деятельности

O – объект, то есть учебно-образовательный процесс

Раскрываются особенности самоорганизации, то есть сознание человеком своей способности выступать причиной изменений или (противодействия изменениям) в окружающем мире и собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью [9].

Следуя данной логике и анализируя именно ключевой параметр контрольной группы и тенденцию его развития, стадийную включенность, приводит нас к выводу о том, что существует весомое значение успешной адаптации субъекта учебной деятельности от самоорганизации в период вузовской социализации, то есть используя вышеизложенное предположение – приведение в соответствие сущего и должного.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М., 1994.
3. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Наука, 1998.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

5. Ковалев А.М. Человек – продукт природы и основа социума. – М., 2000.
6. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
7. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 76 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Изд-во МГУ, 1999. – 187 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
11. Началджян А.А. Социально-психическая адаптация. – Ереван, 1988.
12. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: Изд-во Института практической психологии, 1995. – 365 с.
13. Опарин А.И. Жизнь, ее природа, происхождение и развитие. – М., 1960.
14. Пейсахов Н.М. Практическая психология. – Казань: КГУ, 1991. – 121 с.
15. Психология. Словарь / Под ред. В.А.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
16. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 250 с.
17. Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А. добро и зло в психологии человека. – Казань: Изд-во КГУ, 2000. – 176 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

ХИМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СВЕТЕ ЯЗЫКОВЫХ РЕФОРМ В ТАТАРСТАНЕ

В.Г.Иванов, Н.Ш.Мифтахова

При получении образования в Татарстане предоставляется возможность свободного выбора государственно-языка обучения – татарского (титульного) или русского. Несмотря на то, что официальное провозглашение двуязычия произошло сравнительно недавно, функционирование татарского и русского языков в Татарстане имеет многовековую историю. Однако история свидетельствует о разной степени использования этих языков в сфере народного образования, в частности химического образования татарского народа.

Становление химического образования татарского народа в системе школ связано с преобразованиями в мусульманских медресе, начатыми в конце XIX века. В новометодных (джадидитских) медресе первичным языком обучения был принят не арабский, а родной язык, на котором стали изучать историю, географию, геометрию, физику, химию и др. Новометодные мусульманские медресе набирали положительный опыт работы российских и зарубежных учебных заведений и развивались по пути естественнонаучного образования до 1917 года, когда в силу революционных событий данные медресе прекратили свое существование.

С конца XIX века до 1917 года можно выделить первый дореволюционный этап становления химического образования татарского народа. На этом этапе учащиеся-татары познавали химию из учебников, составленных на основе русских, турецких, французских и других источников знаний по физике и химии. Творческой переработкой данной литературы занимались преподаватели медресе. Образование преподавателей

было в основном религиозное, полученное в отечественных медресе, или университетское зарубежное. Научных работников из области химии среди них не было.

В первые учебники, содержащие элементарные химические сведения, преподаватели медресе старались вносить свое понимание химической сущности природы с учетом региональных особенностей, свой жизненный и преподавательский опыт. Основные понятия, ключевые химические термины были из арабского языка, так как учебную литературу, издаваемую до революции, писали на литературном старотатарском языке, для которого были характерны многочисленные арабские заимствования. Учебники печатали на арабском шрифте, традиционном для татар со времени образования государства Волжская Булгария и принятия булгарами ислама (922). Следует выделить ряд публикаций дореволюционного периода по гальванотехнике, изданных с целью возрождения теххимических ремесел татарского народа, в частности металлообработки, и повышения уровня развития татарских учащихся по естественным наукам – физике и химии. Ранее не были известны пособия подобного рода. Дореволюционный этап развития учебной химии характеризовался зарождением в первых национальных учебниках химической терминологии на старотатарском языке. Однако срок службы дореволюционных учебников был короткий. В связи с революционными преобразованиями России они подверглись массовому уничтожению.

Таким образом, дореволюционный период характеризовался началом развития общехимического образования татарского на-

рода в национальных учебных заведениях – медресе. В этот период в Казанской губернии отсутствовали учреждения специального химического образования коренного населения на родном языке. Из русскоязычных учебных заведений, готовящих специалистов для химической промышленности, наиболее значимым было Казанское промышленное училище (1890–1917). Однако учащихся ме-

стной национальности, пожелавших получить образование на русском языке в данном училище, было мало. Так, в 1912/13 учебном году в среднем химико-техническом училище, входящем в состав промышленного училища, из 142 учащихся подготовительного, а также 1–4 классов было три учащихся татарской национальности [1] (табл. 1).

Таблица 1

Численность учащихся-татар в некоторых дореволюционных учебных заведениях Казанской губернии

Учебное заведение	Период	Численность учащихся-татар
2-я казанская мужская гимназия (1835–1918)	1875–1916	10
3-я казанская мужская гимназия (1874–1918)	1874–1898	3
Среднее химико-техническое училище в Казанском промышленном училище (1890–1917)	1912/13	3
Казанский университет (основан в 1804 г.)	1807–1916	52
	1899–1917	41
Медресе «Мухаммадия» (1882–1918)	1908	344

Возможность поступления татар в русскоязычные средние учебные заведения через подготовительные классы появилась в конце 60-х годов XIX века. Однако этот путь не нашел широкого отклика среди татар. В гимназиях и прогимназиях Казанского учебного округа, к примеру, численность учащихся из мусульман была весьма незначительной [2, 3]. По-видимому, на рубеже XIX–XX веков передовую молодежь из среды татар больше привлекали новометодные медресе. Так, в медресе «Мухаммадия» в 1908 году учились 344 шакирда, численность которых в дальнейшем увеличилась до 500 человек [4]. Для сравнения приведем данные за 1899–1917 годы по светскому учебному заведению – Казанскому университету [5, с.347]. За восемнадцатилетний период численность обучающихся студентов татарской национальности составила 41 человек. По другому литературному источнику общая численность студентов, окончив-

ших Казанский университет в 1807–1916 годах, составляла 10303 человека, из них 52 студента были мусульмане [6].

Второй послереволюционный этап химического образования татарского народа складывался в зависимости от советских преобразований в русских школах, политической и экономической ситуации в Татарской республике, нововведений в письменность татарского народа. Учитывая перечисленные обстоятельства, за рубеж второго этапа становления химического образования татарского народа можно принять 1928 год. В историческом плане период с 1917 по 1928 год характеризовался образованием ТАССР (1920) и дальнейшими изменениями в общественно-политической, научной жизни республики. Так, был организован координирующий центр – научный отдел Наркомпроса ТАССР (1920–1921), основными задачами которого были подготовка новых программ и учебников для татарских школ,

издание научно-педагогического журнала, решение терминологических проблем в татарском языке и др. [7, с.11–13]. В дальнейшем подобными вопросами стали заниматься структурные подразделения Академцентра Наркомпроса ТАССР (1921–1930). В 1923 году Президиумом татарского центрального исполкома была утверждена комиссия по реализации татарского языка [8].

В указанный период (1917–1928) происходило образование советских школ нового типа с применением новых учебных программ и учебников. В Татарии, как и во всем советском государстве, создание новых школ происходило в трудных экономических условиях. Кроме того, были значительные осложнения, связанные с поиском приемлемого для местных условий типа новых татарских школ. Это сказывалось на степени подготовленности выпускников школ 2-й ступени или 9-леток, не способных к поступлению в высшие учебные заведения для дальнейшего получения образования. Так, в 1926/27 учебном году учащиеся-татары составили 8,2% от общей численности учащихся, принятых в вузы Казани [9, с.85].

Важнейшей задачей на послереволюционном этапе становления химического образования татарского народа было создание химической литературы на татарском языке. За неимением квалифицированных кадров в середине 1920-х годов эту проблему пришлось решать специалистам нехимического профиля, но получившим в процессе образования химические знания. Этого было достаточно для того, чтобы восполнить дефицит учебной, методической, научно-популярной литературы в татарских школах переводами русских книг. Параллельно с созданием химической литературы решалась одна из самых актуальных проблем 1920-х годов в Татарской республике – разработка научной терминологии татарского языка. В результате терминологических разработок большая часть химических терминов была составлена на основе волжского (казанского) наречия татарского языка, распростра-

ненного среди основной массы населения Татарии. Научная литература, изданная на основе лишенной арабизмов татарской терминологии, но на арабском шрифте, имела право на существование до 1927–1928 годов. В 1927 году было принято решение о замене арабского шрифта татарской письменности на латинский шрифт.

Начало третьего советского этапа химического образования татарского народа (1929) совпадает с переизданием книг на латинице и с переходом к всеобщему обязательному семилетнему образованию на всей территории СССР. В это время разворачивалась сеть школ фабрично-заводских семилеток (ФЗС) и школ колхозной молодежи (ШКМ), подготовительных отделений для татар, курсов по подготовке в вузы и техникумы, рабочих факультетов (рабфаков).

Созданием учебников химии занимались ученые и преподаватели вузов, городские и сельские школьные учителя. Наибольшее число изданий по химии на татарском языке для рабочей и сельской молодежи было в 1931–1932 годах. В эти же годы продолжалась работа по созданию национальной химической терминологии, но с тенденцией ее латинизации. К этой деятельности были привлечены студенты и преподаватели Казанского государственного университета (КГУ) и Казанского химико-технологического института (ХХТИ), а также учащиеся аспирантур, открытых в 1925 году в высших учебных заведениях Татарии. Итогом терминологической работы было издание в 1931 году новой номенклатуры химических соединений. Новая латинизированная номенклатура во многом противостояла старой национальной номенклатуре, разработанной под руководством Академцентра. Если в старой номенклатуре многие арабские и турецкие термины были заменены татарскими словами, используемыми в разговорном стиле народа, то новая номенклатура отличалась латинизацией названий химических соединений.

Следует отметить, что на третьем этапе химического образования татарского наро-

да на родном языке (1929–1933) был создан комплекс образовательной химической литературы, включающий терминологические и номенклатурные разработки, национальные учебники по химии для сельских и городских школ, учебник по химической технологии для профессиональных учебных заведений, публикации по производству химической продукции. В 1932 году была издана брошюра на русском и татарском языках «Перспективы химической промышленности в Татарстане» [10].

Повышенное внимание к химической промышленности в эти годы было неслучайно. Начиная с четвертого квартала 1928 года, развитие народного хозяйства СССР осуществлялось на основе пятилетних планов. Первый пятилетний план экономического и социального развития СССР приходился на период с 1929 по 1932 годы. Главная эконо-

мическая задача, соответствующая особенностям данного периода и потребностям развития страны, состояла в подъеме тяжелой индустрии, к которой относилась и химическая промышленность страны. В успешном выполнении первого пятилетнего плана не последняя роль отводилась химическим производствам Татарии. При этом наряду с ростом производительности химических предприятий, построением новых производств, расширением сырьевой базы большое значение придавалось увеличению на химических предприятиях общей численности рабочих, специалистов со среднетехническим и высшим образованием с повышением среди них доли национальных кадров. Динамика численности рабочих-татар в промышленности Татарии и в частности на химических заводах республики показана в табл. 2–3.

Таблица 2

Численность рабочих-татар, занятых в промышленности Казанской губернии и Татарии

Период	Численность рабочих	Численность рабочих-татар (%)
1896–1914 гг.	10,5–21 тыс.	10
1.04.1925 г.–1.04.1926 г.	–	18,3
До 1930 г.	–	22–24
1930 г.	–	26,5–27
1931 г.	–	29,5
После 1931 г.	–	39,5

Таблица 3

Численность рабочих-татар, занятых на химических заводах Татарии

Период	Бондюжский завод		Вахитовский завод		Стекольный завод
	численность рабочих	численность рабочих-татар (%)	численность рабочих	численность рабочих-татар (%)	численность рабочих-татар (%)
1.01.1929	–	–	1041	18,2	–
1.08.1929	–	–	1241	18,2	–
1.07.1930	–	–	1136	21,9	–
1.01.1931	1101	30,5	–	–	–
1.07.1931	–	–	1220	30,9	22,6
1.10.1931	1620	35	–	–	–
1.11.1931	–	–	–	–	19
1.12.1931	1947	41,3	–	–	–

Основной формой подготовки квалифицированных рабочих в годы первой пятилетки было их обучение в школах фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). Для учебы в ФЗУ все больше привлекались рабочие-та-

тары. Как видно из табл. 4, их численность в школах фабрично-заводского ученичества при Вахитовском мыловаренном заводе, пороховом заводе им. В.И.Ленина, Бондюжском химическом заводе доходила до 59–62%.

Таблица 4

Численность учащихся-татар в школах ФЗУ Татарии в 1931–1932 годах

Школа ФЗУ при заводе	Численность учащихся	Численность учащихся-татар	Численность учащихся-татар (%)
Завод им. М.М. Вахитова	203	126	62
Завод им. В.И. Ленина (завод № 40)	486	294	60
Бондюжский завод	277	164	59

Значительно хуже обстояло дело с количеством специалистов-татар, имеющих среднетехническое и высшее образование. Работников высокой квалификации для химической промышленности Татарии готовили КХТИ, Бондюжский химический техникум, дневное отделение химического техни-

кума при заводе им. В.И. Ленина, химическое отделение кожевенного техникума, втуз при заводе им. М.М. Вахитова. Численность обучающихся (включая учащихся-татар) в данных учебных заведениях в 1931–1932 годах показана в табл. 5.

Таблица 5

Численность учащихся-татар в химических вузах и техникумах Татарии в 1931–1932 годах

Учебное заведение	Численность учащихся	Численность учащихся-татар	Численность учащихся-татар (%)
Казанский химико-технологический институт	508	173	34
Бондюжский химический техникум	168	68	40,4
Дневное отделение химического техникума при заводе им. В.И. Ленина (завод № 40)	103	39	38
Втуз при заводе им. М.М. Вахитова	176	78	44,3

Кроме учебной нагрузки на студентов-татар высших учебных заведений возлагалась работа по написанию терминологической и учебной литературы для техникумов и школ фабрично-заводского ученичества. Разумеется, учебная литература создавалась ими на основе русскоязычных учебников. Так, в 1932 году трое студентов из числа 173, обучающихся в КХТИ, написали учебник по основной химической технологии «Технология основной химии» для учащихся-татар школ ФЗУ. Несмотря на компилятивный характер,

данный учебник до настоящего времени является единственным учебным изданием по технологии неорганической химии, составленным на татарском языке.

Однако процесс разработки учебников на татарском языке был прерван правительственным решением 1933 года, согласно которому в СССР по каждому учебному предмету допускался определенный стабильный учебник. Для татарских школ по химическим дисциплинам стали использовать дословно переведенные на татарский язык рус-

скоязычные учебники. Это привело к тому, что учебники на татарском языке 1931–1932 года издания с 1933 года в учебном процессе использоваться не могли.

Так начался четвертый этап (1933) химического образования татар. Он продлился до 1939 года. В этот период в татарских школах для обучения химии использовали только переводы русских учебников, напечатанных на латинском шрифте. 1939 год ознаменовался тем, что в очередной раз произошли изменения в татарской письменности – латинский шрифт был заменен кириллицей. Если в 20–30-х годах XX века в период становления союзных и автономных республик СССР, в том числе и Татарской республики, вопросам использования национальных языков уделялось пристальное внимание, то в конце 30-х годов направленность языковой политики в республиках Советского Союза изменилась в пользу русского языка [9]. Так, после введения нового алфавита произошли принципиальные изменения в химической терминологии, а именно ее русификация, что повлекло очередное переиздание учебников химии на кириллице.

Это событие явилось началом пятого этапа химического образования татарского народа (1940), который продлился половину столетия. В татарских учебных заведениях по-прежнему использовались русскоязычные учебники химии, переведенные на татарский язык. В 1950–1980-х годах политика русификации нерусских народов и сворачивания обучения на их родном языке нанесла ущерб народному образованию республики.

Однако в 1991 году был принят Закон «О языках народов РСФСР», в 1992 году – Закон «О языках народов Республики Татарстан», в 1994 году утверждена «Государственная программа Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию языков народов Республики Татарстан», в которых русский и татарский языки были закреплены как государственные языки. Это привело к перестройке системы народного образования, а именно к возрождению национальных школ. В таблице 6 приведена динамика количества школ и классов с обучением на татарском языке, а также численности детей-татар, обучающихся на родном (татарском) языке в 1991–2004 годах.

Таблица 6

Количество школ, классов с обучением на татарском языке и численность детей-татар, обучающихся на родном (татарском) языке

Год	Школы с обучением на татарском языке	Классы с обучением на татарском языке	Численность детей-татар с обучением на родном языке (%)
1986	900	–	–
1991	1029	524	28,5
1995	1012	1974	43,0
2000	1137	2615	48,0
2004	1116	2269	51,9

Возрождение национального образования коснулось и высших учебных заведений. До 1990 года кроме специальных отделений татарского языка и литературы не было ни одного высшего учебного заведения с преподаванием на татарском языке [11, с. 237]. В 90-х годах XX века национальное высшее образование в Татарстане стало развиваться в двух направлениях: создание новых на-

циональных вузов и использование татарского языка наряду с русским языком в учебном процессе уже действующих в республике вузов. Для естественнонаучного образования на двуязычной основе (русском и татарском языках) наиболее приемлемым представлялся второй путь развития. Так, преподавание химии на двуязычной основе в ограниченном количестве студенческих

групп было введено в высших учебных заведениях по производственной, строительной, сельскохозяйственной, педагогической специализации обучения.

Таким образом, 1991 год можно обозначить за начало шестого этапа химического образования татарского народа на родном языке. Начальный период данного этапа характеризовался отсутствием учебно-методического комплекса для преподавания химии на татарском языке. Усилия преподавателей вузов были направлены на разработку лингводидактической литературы по химии, применимой к различным учебным заведениям. В табл. 7 данные по изданию литературы химического содержания

на татарском языке последних лет сопоставлены с изданной химической литературой на более ранних этапах химического образования татарского народа. Наиболее интенсивным периодом издания химической литературы на татарском языке (в пересчете на один год издания) является период с 1929 по 1933 год. Этот же период характеризуется активным участием татарских авторов в разработке лингвистической, учебной, научно-популярной, технологической литературы оригинального характера. Большинство переводов русскоязычных источников для написания книг по химии на татарском языке приходится на 1933–1939 годы.

Таблица 7

Литература химического содержания на татарском языке, изданная в 1860–2005 годах

Этапы химического образования	Годы издания литературы	Литература оригинального и компилятивного характера	Прямые переводы с русско-язычной литературы	Всего издано
Кон. XIX в.–1917 г.	1860–1917	17	3	20
1917–1928	1918–1928	11	5	16
1929–1933	1929–1933	23	9	32
1933–1939	1933–1939	12	22	34
1940–1990	1940–1986	19	90	109
1991 г.– нач. XXI в.	1993–2005	28	12	40

на современном этапе химического образования татарского народа в КГТУ осуществляется подготовка специалистов для химической промышленности, владеющих двумя государственными языками (русским и татарским). В данном вузе с начала 90-х годов ежегодно производится набор по од-

ной группе студентов технологической и механической специальности. Студенты двух групп двуязычного обучения составляют не более 6–7% от численности студентов татарской национальности, поступающих на обучение в КГТУ (табл. 8).

Таблица 8

Численность студентов татарской национальности на первом курсе дневного отделения в КГТУ в 2000–2003 годах

Годы	Общая численность студентов	Численность студентов-татар	Численность студентов-татар (%)
2000	1428	709	50
2001	1401	732	52
2002	1385	753	54
2003	1400	815	58
2004	1402	754	54

В состав групп двуязычного обучения входят учащиеся, закончившие школы, лицеи, гимназии и другие образовательные учреждения с обучением на татарском языке, и учащиеся татарской национальности из школ с русским этнокультурным компонентом. В цикл предметов, изучаемых студентами на двух языках, входят и гуманитарные, и естественнонаучные предметы.

Так, на первом году обучения на кафедре неорганической химии студентам двуязычных групп преподается курс «Общей и неорганической химии» на русском и татарском языках. Учитывая различный уровень знаний родного (татарского) языка, а также различную степень освоения школьного курса химии, на данной кафедре разработан учебно-методический комплекс, состоящий из лингвистической литературы в виде русско-татарских и татарско-русских словарей химических терминов, и двуязычных методических указаний и индивидуальных заданий по основополагающим темам курса общей и неорганической химии. Кроме того, в учебно-методический комплекс входит литература по истории развития химического образования русского и татарского народов, химической науки и промышленности Татарстана [12–13].

Результатом двуязычного обучения химии является возрастающий интерес учащихся как к предмету химии, так и к родному языку, культуре своего народа, его истории. При этом решается одна из главных задач двуязычного обучения химии учащихся высшей школы – это воспитание специалистов, хорошо владеющих родным языком, усвоивших достижения химической науки. Их знания и способности могут быть реали-

зованы как на химических производствах, так и на педагогическом поприще, в создании лингводидактической литературы для национальных средних и высших школ.

Литература

1. НА РТ, Ф. 121, оп. 1, № 627, с.6–11.
2. НА РТ, Ф. 309, оп. 1, №№ 576, 577, 621, 645, 671, 690, 718, 741, 764.
3. НА РТ, Ф. 88, оп. 1, №№ 77, 1638, 1873–1880.
4. Медресе «Мухаммадия» / Сост. Н.Г. Ханзафаров, Р.У. Амирханов, Р.Г. Ахметзянов. – Казань: Магариф, 1998. – 99 с. (На татарском языке.)
5. Михайлова С.М. Казанский университет в духовной культуре народов Востока России (XIX век). – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 360 с.
6. Беркутов В.М. У истоков просвещения (учебные заведения на территории современной Республики Татарстан): Краткий справочник. – Казань: Магариф, 2002. – 152 с.
7. Фаттахова Г.А., Валеев Р.К. Академический центр Татарии: 1920-е годы. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2002. – 95 с.
8. Климов И.М. Образование и развитие Татарской АССР. 1920–1926 гг. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1960. – С.299–301.
9. Языковая политика в Республике Татарстан: Документы и материалы: 20–30-е гг. – Казань: Магариф, 1998. – 207 с.
10. Ягудин М.А., Луньяк А.И., Арбатов С.Я. Перспективы химической промышленности в Татарстане. – Казань: Татиздат, 1932. – 53 с.
11. Шакиров Р.В. Школа и общество. Системно-концептуальный анализ реформ образования в России в XX в. – Казань, 1997. – 274 с.
12. Мифтахова Н.Ш. Становление химического образования татарского народа. – Казань: Фэн, 2004. – 503 с.
13. Мифтахова Н.Ш. Химия в просвещении татарского народа. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – 368 с.

ДИАЛОГ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е.В.Коновалова

Одной из ведущих современных стратегий профессионально-педагогической подготовки студентов является гуманизация образования. Приоритетным в образовательном процессе вуза сегодня становится ориентация на формирование новой культуры взаимодействия, культуры диалога.

Диалоговая культура основана на лично-относительно-ориентированном подходе, предполагающем переход в учебной деятельности от субъект-объектного к субъект-субъектному взаимодействию, при котором каждый студент рассматривается как уникальная личность, как субъект собственного развития. Субъект-субъектные отношения составляют сущность, основу диалога.

Диалог приобретает особую значимость в подготовке студентов-будущих педагогов, так как современная школа – это школа общения, школа диалога. Полученный в вузе опыт диалогового общения будущие педагоги будут реализовывать в своей профессиональной деятельности. Поэтому, современный образовательный процесс должен быть нацелен на организацию продуктивного, научно-познавательного диалога, приводящего к разрешению учебно-познавательных проблем, к постижению научных истин.

Современный вуз представляет собой поликультурное образовательное пространство, в котором происходит профессионально-личностное становление будущего педагога. Одна из основных целей образовательного процесса в вузе – развитие личности студента, способного к творческой самореализации в современном поликультурном пространстве. Сотрудничество в учебно-познавательной деятельности, в процессе диалогового общения, способствует личностно-смысловому развитию субъектов взаимодействия, где задействуются механизмы саморазвития, самореализации, саморегу-

ляции, самовоспитания и др., необходимые для становления личности.

В условиях диалогового общения «педагог-студент», «студент-студент», создаются наиболее благоприятные условия, для развития коммуникативной культуры, культуры мыследеятельности, обеспечивается развитие системы ценностных ориентаций на познание, самопознание и др.

Как показывают исследования, где диалог рассматривается в той или иной степени, диалог есть сложный многофункциональный феномен, особая форма общения людей, процесс субъект-субъектного взаимодействия, средство развития личности, самореализации, формирования мышления, способ научного познания. Несмотря на то, что в научной литературе данному феномену уделялось и уделяется значительное внимание, на сегодняшний день в педагогике отсутствуют системные исследования по раскрытию сущности диалога в учебно-познавательной деятельности, развитию диалоговой культуры студентов – будущих педагогов, с точки зрения особенностей их профессионально-педагогической подготовки.

Обращаясь к проблеме диалога, отметим, что в философском аспекте идеи диалога рассматривались в работах В.С.Библера, М.М.Бахтина, М.Бубера, Л.М.Баткина и др.

В отечественной науке большой вклад в развитие диалогической концепции внес М.М.Бахтин. «Жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге...» [1]. Диалог, по его мнению, обусловлен не только встречей «Я» и «Другого». По определению М.М.Бахтина, личность становится личностью и познает себя как такую только в соотнесенности с Другим, что возможно лишь в диалоге, который является всеобщей основой человеческого взаимопонимания.

Диалог как «со-деятельность», «со-творчество» имеет глубокое осмысление и раскрытие в работах В.С.Библера. Современная культура понимается им как диалог культур (античной, средневековой, Нового времени, XX века). В концепции В.С.Библера диалог – сущность современного школьного образования [2].

По мнению М.Бубера, диалог предполагает наличие равноправных партнеров, которые свободно приняли решение установить отношения.

Л.М.Баткин определяет диалог как «столкновение разных умов, разных истин, несходных культурных позиций, составляющих единый ум, единую истину и общую культуру» [3].

М.С.Каган выделяет суть диалога: «...диалог предполагает уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг другу; различие и оригинальность их точек зрения; ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точки зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; взаимную дополнительность позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога» [4].

Диалог, как социокультурный феномен, представлен в работах Э.В.Сайко, И.Г.Яковенко, А.А.Пилипенко и др. Авторы определяли диалог как особое средство общения и воспроизводство субъектов культуры.

Психологические аспекты диалога рассматривались в работах Г.М.Кучинского (связь внешнего и внутреннего диалогов личности как проявление единства внешнего материального и внутреннего идеального планов субъект-субъектного взаимодействия), Е.С.Беловой (формирование рефлексивных механизмов мышления в процессе диалога), А.В.Копелиович (диалог с Богом, как условие познания человеком своей сущности), Н.Д.Володарской (диалог как способ предупреждения изоляции, одиночества человека), Е.Е.Прониной (диалог мышлений как источник роста для всех его участников) и др.

Проблемам подготовки педагога к реализации диалогового образования посвящены работы С.В.Беловой, В.И.Горовой, М.В.Гулаковой, В.А.Зубаревой, И.А.Малашихиной, Л.И.Орешкиной, О.Н.Подгорской, Т.Н.Тарановой и др. К основным характеристикам диалога авторы относят субъект-субъектный характер общения, представляющий собой лично-равноправные позиции участников педагогического процесса, учебное сотрудничество, способствующее гармоничному развитию личности студента.

Учебный диалог в системе образования – это своеобразная форма общения, представляющая собой взаимодействие между индивидами в условиях учебной ситуации, в ходе которого происходит информационный обмен между субъектами обучения, возникновение отношений между ними. Диалог в учебно-познавательной деятельности позволяет преподавателю составлять единство со студентом, способствует развитию и поддержанию интереса к предмету. Диалог в учебной деятельности как особая форма субъект-субъектного взаимодействия, представляет собой столкновение взглядов, оценок, идей, позиций, активное эмоциональное общение, стремление к сотрудничеству в решении учебных задач, что способствует развитию диалектического творческого мышления, личностных качеств студента в целом. Учебный диалог, по мнению М.В.Смирновой, «...не просто выявляет сущность человеческой личности. В условиях диалога обучаемый не усваивает готовые продукты культуры, ее результаты, а творчески перерабатывает их путем обнаружения личностного смысла, открытия для себя чего-то нового. В этом состоит суть развития внутренней культуры личности, механизма ее самореализации» [6]. Диалог предполагает открытость контактов между партнерами, способность встать на позицию другого, умение слушать партнера по общению. Диалогические отношения в учебно-познавательной деятельности можно определить как субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия и сопровождаемые различ-

ными эмоциональными переживаниями индивидов. Участвуя в совместной учебной деятельности, в процессе диалогового общения, преподаватель и студент составляют единое целое, с едиными целями обучения и познания. Эффективность диалога как взаимодействия зависит от одинакового понимания ситуации общения, когда субъекты имеют общее «поле взаимодействия». С.В.Кудрявцева, Т.И.Руднева определяют его как «пространство общения, состоящее из ситуаций взаимной обращенности в мир друг друга, вызванное общим смыслом согласованного общения, интегрирующего индивидуальные смыслы, обеспечивающее удовлетворение собой как субъектом деятельности и отношений, и ведущего к представленности одного субъекта общения в другом» [5].

В учебном диалоге субъекты деятельности, преподаватель и студент, предстают как открытые системы, обладающие своей субъектностью, личностным потенциалом, собственной культурой и совершенствующиеся в процессе взаимодействия, взаимовлияния. Диалог предполагает процесс воздействия субъектов друг на друга, способность вставить на позицию другого, сохраняя при этом свою личностную индивидуальность.

Взаимодействие субъектов педагогического процесса в ходе учебного диалога происходит на нескольких уровнях:

– на личностном уровне, диалог представляет собой взаимодействие личностей, со своими индивидуальными характеристиками;

– на деятельностном уровне, диалог позволяет наиболее эффективно достигать целей совместной учебной деятельности;

– на рефлексивно-оценочном уровне, в процессе диалога субъекты взаимодействия рефлексиируют и оценивают друг друга.

Хотя диалог и предполагает равноправные позиции участников общения, но организуя учебную деятельность студентов, педагог сохраняет при этом ее руководство ею (ставит цели учебной деятельности, находит

средства и контролирует результаты), поэтому важным условием продуктивного диалога является его правильная организация, сочетание принципов проблемности, вариативности, дополнительности в моделируемых учебно-познавательных ситуациях. Ведущей организационной формой обучения является лекция, которая должна активизировать мыслительную деятельность студентов, развивать их внимание, память, и т.п.

Развитию умения вести диалог будет способствовать применение таких форм взаимодействия, как проблемные лекции, бинарные лекции, семинары-дискуссии, лекции с заранее запланированными ошибками и др.

На проблемной лекции в ходе разрешения проблемной ситуации, студент приобщается к поисковой исследовательской деятельности и в сотрудничестве с преподавателем приобретает новое знание. Бинарная лекция или лекция вдвоем как диалог двух преподавателей, позволяет демонстрировать культуру дискуссии, культуру диалога, совместное решение проблемы. Лекция с заранее запланированными ошибками активизирует внимание студентов, развивает их мыслительную деятельность, формирует коммуникативные навыки.

В ходе семинарских занятий, где происходит непосредственный контакт со студентами, доверительное педагогическое общение, реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Творческий диалог, совместное обсуждение вопросов в ходе семинара, обоснование различных точек зрения студентов, позволяет реализовать общий поиск ответов группой. Важным при этом будет степень подготовленности студентов, сформированность умений работать с научной литературой (выделять существенное при работе с текстом, конспектировать, делать выводы и др).

Учебный диалог может осуществляться не только во внешнем плане, но и во внутреннем. В процессе самостоятельной работы с научной литературой, студент вступает в мысленный диалог с автором учебника,

статьи, позицией ученых, что способствует у него выработке собственной позиции. Переосмысливая существующие знания, у студента формируется интерес к познавательной деятельности, развиваются познавательные способности, что способствует его саморазвитию и самоорганизации. Формы самостоятельной работы могут быть различны (подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам; написание рефератов, курсовых работ, дипломных проектов и др).

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующий вывод. Учебный процесс в вузе должен быть ориентирован на приобретение студентами – будущими педагогами опыта диалогового общения. Приобретая опыт ведения диалога с преподавателем, со студентами, происходит становление их профессионально-педагогического самосознания, формируется коммуникативная культура, культура мыследеятельности, обеспечивается развитие системы ценностных ориентаций. Диалог в учебно-познава-

тельной деятельности необходимо расценивать и реализовывать как открытую многоуровневую систему, способствующую творческой самореализации и саморазвитию личности студента – будущего педагога.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Библер В.С. Школа диалога культур // Советская педагогика. – 1988. – № 8.
3. Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. – М., 1978. – С.137.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Кудрявцева С.В., Руднева Т.И. Взаимодействие субъектов образования и эффективность педагогической системы. – Самара: Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2002. – 213 с.
6. Смирнова М.В. Развитие у студентов вузов культуры делового общения: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004. – 26 с.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ К ДЕЙСТВИЯМ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Ю.Архипов

Преобразования, происходящие в Вооруженных Силах России, связанные с глубокой модернизацией вооружения и боевой техники, изменением организационно-штатной структуры воинских подразделений, выполнением служебно-боевых обязанностей в особых условиях, существенно повышают требования к современной физической подготовленности военнослужащих. Современная служебно-боевая деятельность офицера связана с действиями в особых условиях (различные климатические и географические зоны, боевые действия в ограниченном пространстве, выпол-

нение боевых приемов в средствах боевой защиты, действия с максимальной боевой выкладкой и др.), при этом она требует особого внимания к подбору личного состава, состоянию их личной физической подготовленности. Новейшие технологии вооружения в настоящее время представляют собой сложные системы, где человек является решающим и надежным звеном, который в силу специфических особенностей своей психической и двигательной деятельности в определенные моменты, становится ее узким местом. Повышенное внимание к человеческому фактору было и остается од-

ной из важных задач боевой подготовки военнослужащих, и тем более мотострелкового профиля, которые представляют наиболее многочисленные войска в Сухопутных частях. В то же время войсковая практика показывает, что за последние пять лет в войсках продолжает иметь место тенденция роста числа военнослужащих, в том числе и по контракту, с неудовлетворительной физической подготовленностью к действиям в особых условиях службы, с вредными привычками, с отсутствием самой потребности к систематическим занятиям спортом. Низкая физическая готовность подразделений проявляется особенно ярко там, где выполняются специальные служебно-боевые задачи, боевые стрельбы, маневры, учения и др.

В этих условиях возникает объективная необходимость научного обоснования содержания и структуры физической подготовки курсантов к действиям в особых условиях военной службы, обеспечивающих их готовность к современной военно-профессиональной деятельности. При этом проведенные за последние три года исследования позволяют утверждать, что специальная направленность физической подготовки может служить мощным средством ускорения адаптации военнослужащих или «опережающим» свойством подготовки их к действиям в необычных условиях.

В поисках ответа на возникшие противоречия мы в качестве исходных использовали две педагогические модели физического воспитания, предложенные Манжелей И.В.

1. *Телесно-ориентированная модель* физического воспитания соответствует так называемой биологизаторской концепции развития личности (Гамильтон, Кречмер, Шелдон и др.), согласно которой человек рождается с определенным набором качеств, так или иначе проявляющихся в процессе его биосоциального развития, и задача обучения и воспитания – «следовать при роде человека».

Целью применения телесно-ориентированной модели физического воспитания

курсантов являются: укрепление здоровья, достижение нормального физического развития и общефизической подготовленности сообразно его природным (телесно-двигательным) способностям.

При реализации телесно-ориентированной модели физического воспитания курсантов ведущими являются принципы природосообразности содержания, селективной дифференциации процесса и оптимизации взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Критериями телесно-ориентированной модели физического воспитания будущих офицеров являются: оптимальное состояние здоровья, нормальное физическое развитие, физкультурно-оздоровительные знания, умения, навыки.

2. *Социально-ориентированная модель* физического воспитания базируется на социологизаторском направлении в теориях развития личности (теория социального научения – И.Л.Павлов, Б.Ф.Скиннер и др.), согласно которому основное влияние на формирование личности, независимо от природных задатков человека, имеют организованные воспитательные воздействия. По своей сути эта модель созвучна с социоцентрической моделью педагогической деятельности, описанной Л.А.Беляевой, И.Г.Фомичевой.

Цели социально-ориентированного физического воспитания определяются исходя из потребностей армии, военнослужащий же рассматривается как средство достижения социально значимых целей. Образовательный процесс в рамках данной модели приобретает форму общей и специальной (профессионально-прикладной, военно-прикладной и т.д.) физической подготовки человека, обеспечивающей его социализацию.

Основными при реализации данной педагогической модели на практике являются принципы: унификации содержания, интенсификации процесса и директивности взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса. Критериями социально-ориентированной модели физического

воспитания согласно унифицированным образовательным программам являются знания, умения, навыки и физическая подготовленность курсанта.

Характерные особенности социально-ориентированной модели физического воспитания – четко заданная и диагностируемая на выходе цель, а также наличие жесткой логики продвижения обучающихся в своем развитии, ориентирами которого служат стандарты, нормативы, инструкции.

Указанную модель целесообразно применять именно в учебных заведениях закрытого типа (военные училища) при решении частных задач общефизической и специальной (в том числе, военно-профессиональной) физической подготовки, особенно для работы в экстремальных условиях (желательно, на основе добровольного выбора лиц со сложившейся системой жизненных ценностей).

Вполне понятно, что приведенные нами модели в реальной практике не всегда существуют в идеальном выражении, а взаимопроникают одна в другую, дополняя и компенсируя специфические для каждой недостатки и ограничения, что в условиях вариативного образования вполне оправдано.

Решение проблемы специальной направленности физической подготовки осуществлялось в несколько этапов. В конце 60-х годов оно рассматривалось как средство облегчения в овладении в основном военнослужащими профессиональными навыками и умениями. В 70-е-80-е годы встала проблема специализации физической подготовки с учетом особенностей организации боевой подготовки подразделений и частей в различных видах и родах войск. В настоящее время выдвигается задача сокращения предварительной подготовки военнослужащих к действиям в необычных условиях служебно-боевой деятельности средствами и методами физической подготовки.

Основой опережающей адаптации военнослужащих к действиям в особых условиях являются следующие факторы:

1. Особые климатикогеографические зоны, ограничивающие возможности перемеще-

ния личного состава с помощью техники, физические нагрузки, возрастающие при переходах и преодолении естественных препятствий.

2. Физические упражнения, развивающие физические качества и способствующие повышению устойчивости организма к действию в неблагоприятных условиях внешней среды.

3. Физические нагрузки, в достаточной мере поддающиеся дозировке и контролю по направленности развития необходимых качеств.

4. Физические упражнения, моделирующие условия для выработки специальных прикладных навыков.

5. Повышающаяся в ходе физической подготовки психологическая устойчивость военнослужащих, снижающая психическую напряженность и вырабатывающая уверенность в своих силах.

6. Физические упражнения, наиболее экономически целесообразные и доступные для планирования на любом уровне.

В современных руководящих документах по физической подготовке военнослужащих специфика условий внешней среды учитывается в основном при дислокации частей в особых климатикогеографических районах, и в меньшей мере уделяется внимание проблемам опережающей адаптации организма военнослужащих к действиям в необычных условиях.

Рассмотрим более детально вопрос влияния непривычных условий внешней среды на боеспособность военнослужащих и возможности предварительной адаптации.

Обширность территории бывшего Советского Союза требовала дислокации войск в различных климатикогеографических зонах. При этом сегодня необходимо учитывать возможность быстрого перемещения подразделений и частей из одних зон в другие с преодолением нескольких часовых поясов. Как показывают результаты войсковой практики, планирование учебно-боевой деятельности строится на принципах постепенного приспособления нового пополнения к не-

привычным для них новым условиям обитания. В свою очередь, в наставлениях по физической подготовке для личного состава, дислоцирующегося в особых климато-географических зонах, предусматривается снижение физических нагрузок и коррекция нормативов, а также специальные методические рекомендации по проведению занятий. Меньше внимания уделяется вопросам срочной адаптации при перемещении подразделений в новые районы и практически совсем не разработаны положения о физической подготовке после их перемещения через несколько часовых поясов, в условиях недостаточной освещенности и т.п.

Как нам представляется, одним из эффективных средств предварительной адаптации военнослужащих к действиям в особых условиях является искусственное моделирование предполагаемых условий внешней среды в месте последней дислокации войск, требующее, естественно, больших экономических затрат. Наряду с этим предварительная адаптация может достигаться и более доступным путем – с помощью физической подготовки, методика которой вполне доступна командирам подразделений. Кроме того, в данном случае можно достигнуть большой пропускной способности военнослужащих. Но чтобы обеспечить положительный эффект проводимой тренировки, необходимо знать особенности влияния необычных условий внешней среды на показатели учебно-боевой деятельности военнослужащих и правильно оценивать возможности адаптации организма с помощью специально направленной физической подготовки.

К специфическим, или непривычным, условиям внешней среды, в которых приходится действовать военнослужащим, могут быть отнесены: высокая или низкая температура воздуха, недостаток кислорода в горной местности, нарушения функций организма после перемещения через несколько часовых поясов, малая освещенность местности. Перечисленные факторы снижают боеготовность и боеспособность частей и

подразделений, дислоцирующихся в условиях жаркого климата, оказывают отрицательное влияние на функциональное состояние и работоспособность всех категорий военнослужащих. Наблюдения, проведенные за личным составом, как в процессе повседневной жизни, так и в ходе тактических учений, показывают, что при воздействии высокой температуры воздуха наблюдаются значительные изменения со стороны физиологических функций организма военнослужащих, которые при мышечной работе особенно выражены. В крайних случаях возможны тепловые и солнечные удары, обезвоженность организма, отравления, инфекционные и другие заболевания личного состава.

Физическая работоспособность военнослужащих в условиях жаркого климата претерпевает значительные изменения в сторону её снижения. Данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что выполнение мотострелками некоторых тактических нормативов значительно ухудшились: время выполнения перебежек – в среднем на 8,0%, преодоления препятствий – на 8,0%, переползания – на 22,0%, переноски ящика – на 3,0%; результаты стрельбы, проводимой при температуре воздуха плюс -35° С из автомата (АК), снизились на 14,0%; у минометных расчетов показатели в выполнении приемов – на 7,8%, а у танковых экипажей – на 9%. Средний темп наступления военнослужащих стал на 1–1,6 км/ч ниже, чем в условиях нормальной температуры среды обитания. Приведенные здесь факты свидетельствуют о том, что высокая температура внешней среды предъявляет повышенные требования к организму военнослужащих, а в совокупности с физической нагрузкой вызывает такие изменения, которые явно способствуют снижению умственной и физической работоспособности, что, в свою очередь, существенно сказывается на боевой готовности войск.

Таким образом, непривычные условия внешней среды, несомненно, отрицательно

вливают на показатели деятельности военнослужащих. В некоторых случаях при чрезмерно интенсивной мышечной деятельности военнослужащих возникает опасность для состояния их здоровья от кумулятивного воздействия неблагоприятных факторов. В экстремальных условиях неадаптированный организм может «заплатить слишком высокую цену» за выполнение задач в процессе боевой деятельности, что приводит к патологическим изменениям в организме (горной болезни, тепловому удару, истощению и т.п.). Поэтому руководители боевой подготовки должны постоянно оценивать «плату» за деятельность военнослужащих при различном уровне адаптации к новым условиям внешней среды.

Использование специальных физических упражнений в качестве средства предварительной адаптации к необычным условиям внешней среды имеет то преимущество, что при этом снижаются экономические затраты, обеспечивается высокая пропускная способность и имеется возможность регулировать силу воздействия адаптационных раздражителей в зависимости от функционального состояния организма военнослужащих, т.е. используется методическое обеспечение тренировки, доступное определенному кругу руководителей занятий.

Под воздействием физической нагрузки происходит повышение показателей максимального потребления кислорода (МПК), что, в свою очередь, сопровождается приобретением функциональных особенностей, которые, с одной стороны, под воздействием соответствующих факторов внешней среды препятствуют развитию гипоксических, гипер- и гипотермических состояний, а с другой – обеспечивают более высокую переносимость организмом этих состояний. Кроме того, МПК, как показатель работоспособности чутко реагирует на изменение газового состава и температуры внешней среды, что позволяет использовать его в качестве критерия для нормирования воздействий неблагоприятных факторов.

На сегодняшний день многие положения организации специальной подготовки военнослужащих к действиям в особых условиях не нашли отражения в действующих до настоящего времени НФП, и поэтому для командиров тактического звена важное значение имеет описание процесса использования специальных физических упражнений для ускорения процесса адаптации военнослужащих к действиям в особых условиях. Стихийность развития физической тренированности проявляется в ее сопряженности с военно-профессиональной деятельностью. Наиболее наглядно это осуществляется в тех элементах профессиональных действий, в которых высок удельный вес мышечных усилий (преодоления осыпей, перебежки с грузом и без него, действия с боевой техникой и вооружением). Здесь наблюдается устойчивая и положительная связь. В то же время для более сложных профессиональных действий было характерно преимущество только у военнослужащих с отличными показателями физической подготовленности. Для группы «лучших» и «слабых» устойчивых связей не обнаружено. Такие же закономерности проявились и при оценке адаптации функциональных систем организма к действию при высокой температуре воздуха и кислородного голодания.

Все это позволило сформулировать и определить основные траектории повышения физической подготовленности будущих офицеров на этапах обучения.

На первом этапе решалась задача сближения показателей тренированности и функциональной готовности организма новобранцев с низкими исходными данными к среднему уровню.

На втором этапе ставилась задача достижения абсолютным большинством военнослужащих развития качества выносливости на оценку не ниже «хорошо» по нормативам НФП.

На третьем этапе планировалось выйти на более высокий уровень оценки физической подготовки всего подразделения.

Соответственно на всех этапах предусматривались изменения в содержании физической тренировки и в планировании физических нагрузок. Так, на первом этапе необходимо постепенно повышать физические нагрузки для развития определенного вида выносливости как основного средства опережающей адаптации. На втором этапе обучения физические нагрузки сохраняются на уровне окончания первого этапа. Однако сохранение их объема на занятиях надо планировать подробно, т.е. когда время тренировок сокращается, то проводятся они дважды в день – утром и вечером. При этом каждая из тренировок должна проводиться с преимущественной направленностью на развитие одного из физических качеств. На третьем этапе уровень физических нагрузок вновь повышается за счет их интенсивности.

Такое целенаправленное планирование физической подготовки позволяет в определенной мере решить поставленные задачи. В экспериментальной группе при неудовлетворительном исходном уровне общей оценки (32,5% – «неуд.») к концу обучения был достигнут отличный уровень физической подготовленности (51% оценок – «отлично» и 49% – «хорошо»). Поэтапный контроль дает возможность выдержать заданную «траекторию» развития основных физических качеств. Преимущественная направленность тренировки на развитие общей и силовой выносливости привела к тому, что поэтапная проверка качества быстроты свидетельствовала об уменьшении вариативности результатов лишь за счет значительных положительных сдвигов у лиц с низким исходным уровнем.

О правильности построения тренировочного процесса свидетельствует и поэтапное улучшение показателей функционального состояния при последовательном уменьшении вариативности. Трудности адаптации проявились в снижении самооценки по тесту САМ по сравнению с исходным уровнем на первом и втором этапах, но при их значительном повышении на третьем этапе обучения.

Преимущество специально направленной физической тренировки проявилось и в более высоких показателях этой группы военнослужащих на занятиях по тактической и огневой подготовке.

Таким образом, знание основных этапов адаптации военнослужащих, признаков, их характеризующих, и методики проведения активных форм адаптации личного состава к действиям в особых условиях даст возможность командирам подразделений в оптимальные сроки подготовить их к выполнению служебно-боевых задач.

Проведенный анализ различных векторов физической подготовки будущих офицеров позволил нам сделать следующие выводы.

1. Основными факторами развития физического воспитания являются противоречия между актуальными и потенциальными телесно-духовными возможностями и потребностями человека (Г.Г.Наталов), необходимыми для его адаптации, социализации, индивидуализации и инкультурации в природной и социокультурной среде.

2. Если рассматривать данные модели применительно к физическому воспитанию военнослужащих, то каждой из них в той или иной мере следует пройти этапы индивидуального и социокультурного развития, предполагающие адаптацию, социализацию, самореализацию и инкультурацию.

3. В физическом воспитании военнослужащих необходимо использовать все многообразие природных и социокультурных факторов, условий и возможностей, способных оказать как стихийное, так и организованное влияние на развитие, а также гибкость форм, средств и методов оздоровления, обучения и воспитания для достижения поливариативности воспитательно-образовательного процесса и построения физкультурно-спортивной среды в целях формирования здоровья, физической и спортивной культуры военнослужащих, становления активной, компетентной, мобильной, толерантной и готовой к самоопределению личности.

Литература

1. Айдаралиев А.А., Максимов А.А. Адаптация человека к экстремальным условиям. – Л.: Наука, 1988. – 125 с.

2. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. – Екатеринбург, 1993. – 147 с.

3. Блахин Г.Н., Варжеленко И.И. Актуальные вопросы совершенствования физической под-

готовки военнослужащих Сухопутных войск // Учебное пособие. – СПб., 1996. – 114 с.

4. Ендальцев Б.В., Нестеров А.А. Работоспособность военнослужащих и пути ее повышения средствами физической подготовки. – Л.: 1986. – 243 с.

5. Зимкин Н.В. Физиологическая характеристика особенностей адаптации двигательного аппарата к разным видам деятельности // Физиологические проблемы адаптации. – Тарту, 1984. – С.73-76.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ЭКОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.И.Шамкаева

Глобальный масштаб и общемировая значимость экологических проблем в настоящее время общепризнаны. Устойчивость земной биосферы нарушена в результате экологически непродуманной деятельности человечества. Обострение кризиса может обернуться экологической катастрофой, реально угрожающей развитию человечества в XXI веке. По прогнозам, в ближайшие 10-15 лет создание условий, обеспечивающих техносферную безопасность, станет приоритетной задачей. Поставленная перед мировым сообществом задача перехода к устойчивому развитию не может быть решена без создания безопасных для человека условий существования в техносфере.

Охрана природы уже не является только естественно-научной проблемой. Нависшая угроза дальнейшему нормальному существованию человечества сделало эту проблему социально-политической.

Активная экологическая политика государств мирового сообщества, направленная на ликвидацию этой угрозы и стабилизацию экологической ситуации, является насущной потребностью современности. Одним из важнейших компонентов экологической политики является подготовка специалистов, способных решать экологические задачи самого разного масштаба. Предотвратить

экологическую катастрофу возможно лишь при условии, что на Земле сформируется «критическая» масса людей, осознающих наличие угрозы, знающих пути ее предотвращения и готовых к адекватным действиям.

Очевидно, ключевая роль в подготовке таких специалистов в XXI веке должна принадлежать техническим университетам. Так как выпускники именно таких учебных заведений стоят у истока большинства антропогенных факторов, оказывающих воздействие на природную среду и именно эти специалисты подготовлены к решению не только частных, локальных, но и глобальных экологических проблем, способны найти и технически компетентно реализовать пути оптимизации природопользования на основе принципов устойчивого развития.

Профессионально-техническое образование получило социальный заказ на подготовку инженеров, способных грамотно решать задачи экологической безопасности. Объективные социально-экономические и экологические условия развития общества, потребности человечества в создании комфортных условий жизнедеятельности, осознание необходимости прекращения разрушения природной среды выдвигают в качестве приоритетного требования к формированию профессиональных и личностных качеств будущего инженера.

В России подготовка инженерных кадров в области техносферной безопасности ведется по трем направлениям и семи специальностям. Перечисленные выше специальности посвящены различным направлениям техносферной безопасности.

Программа обучения для специальности «Инженерная защита окружающей среды» (присваиваемая квалификация – инженер-эколог) ориентирована на углубленное изучение многочисленных экологических дисциплин естественнонаучного (ЕН), общепрофессионального (ОПД) и специального (СД) циклов учебного плана. В нее наряду с общенаучными и общинженерными дисциплинами, включены курсы по экономике, праву, информатике, физиологии, безопасности жизнедеятельности, экспертизе проектов, менеджменту и др.

В подготовку инженеров-экологов в КГТУ – КАИ им. А.Н. Туполева дисциплина «экологическая химия» (ЭКХ) включена в блок ЕН, в 5 семестр, вузовский компонент. Трудоемкость дисциплины 163 часа, из них 51 час аудиторные занятия (34 часа лекций, 17 часов лабораторных занятий). Завершается изучение дисциплины курсовой работой [2].

К этому времени студенты осваивают почти весь блок химических дисциплин (ЭКХ как бы венчает его) и является базой так же, как и общая экология для ЭКХ. Экологическая химия имеет логические связи с общей и неорганической химией, аналитической химией и физико-химическими методами анализа (ФХМА), органической химией, физической химией. Невозможно решать важнейшую задачу экологической химии: (трансформация химических загрязняющих веществ (ХЗВ) в окружающей среде), не зная свойств элементов и химических соединений, не имея представления о химической реакции [3]. Невозможно оценить уровень загрязненности того или иного объекта биосферы, не зная основных законов химии, схем качественного анализа и методов анализа [4]. В то же время большинство ХЗВ – это органические вещества и поэтому зна-

ния, которые поставляет органическая химия, также являются базовыми для ЭКХ [5].

Для рассмотрения глобальных экологических проблем студент должен иметь знания по организации биосферы, этапам эволюции, особенностям взаимозависимости составных частей биосферы. Эти знания составляет общая экология.

Для решения экспериментальных задач студенту необходимо иметь знания по метрологии, а именно уметь проводить калибровку средств измерений, знать погрешности, точность анализа. Эти знания также являются базовыми для экологической химии [6].

Полученные знания и умения могут быть использованы в дальнейшем при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин. Так, одним из разделов инженерной специальной экологической дисциплины «Методы и приборы контроля окружающей среды и экологический мониторинг» является выбор методов и приборов для контроля за качеством окружающей среды, работа с приборами контроля состояния окружающей среды.

Общепрофессиональная инженерная дисциплина «Промышленная экология» решает вопросы экологических проблем предприятия, перспективы развития техники и технологии защиты ОС, формирует умения определять характерные точки предприятия как источника загрязнения биосферы [8].

Специальная инженерная дисциплина «Теоретические основы защиты окружающей среды» (ТОЗОС) формирует умения и навыки в области выбора и разработки методов и средств защиты человека и окружающей среды от химического загрязнения и энергетического загрязнения [9]. Знания, полученные при изучении «Экологической химии», являются базовыми для этих дисциплин. Таким образом, используя знания, источником которых является система химических наук, общая экология сама является базой для таких дисциплин, как промышленная экология, теоретические основы защиты окружающей среды. Принимая

во внимание, что загрязняющие окружающую среду вещества – это различные классы химических соединений, и учитывая задачи, которые решает дисциплина «Экологическая химия» [7] в общей подготовке по специальности «Инженерная защита окружающей среды», следует отметить, что «Экологическая химия» занимает одно из ключевых мест.

На сегодняшний день разработано немало педагогических подходов, технологий, обеспечивающих эффективную подготовку специалистов. На наш взгляд, модульное обучение может быть успешно использовано с целью совершенствования учебного процесса, что обеспечит эффективность формирования необходимых профессиональных качеств у инженеров – экологов.

Модульное обучение является одним из наиболее целостных и системных подходов к процессу обучения. Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более или менее самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно – контролирующей до консультативно – координирующей [1].

Основным средством модульного обучения является модульная программа, состоящая из отдельных модулей. Эффективность модульного обучения зависит от качества модулей, составляющих модульную программу.

Процесс построения модульной программы по дисциплине «Экологическая химия» мы начали с определения ее структуры. Прежде всего, исходя из принципов целевого назначения информационного материала и сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей, необходимо сформулировать комплексную дидактическую цель, которая и будет реализовываться модульной программой.

Содержание комплексной, интегрирующих и частных дидактических целей формулируется в ходе анализа квалификационных характеристик специалиста и учебной программы. **Комплексная дидактическая цель модульной программы «Экологическая химия»** формулируется следующим образом: « по завершении изучения дисциплины «Экологическая химия» у студента должны быть сформированы специальные компетенции, а именно студент должен **понимать и знать**:

– физико-химические процессы, протекающие в атмосфере, гидросфере и почве, процессы трансформации и миграции примесей, физико-химические аспекты глобальных экологических проблем, влияние антропогенной деятельности на кругообороты элементов в природе;

– методы контроля и очистки объектов окружающей среды от химических загрязнений.

Также студент должен **уметь** в конкретной ситуации:

– выбрать метод теоретического и экспериментального исследования в области экологической химии;

– анализировать последствия химических загрязнений окружающей среды;

– определять качественный и количественный характер загрязнений (токсикантов), способы их утилизации.

Кроме того, студент должен **приобрести навыки работы** на различных приборах, навыки проведения эксперимента.

В структуре комплексной дидактической цели можно выделить шесть интегрирующих целей:

1. Формирование знаний в области антропогенного воздействия на окружающую среду, глобальных экологических проблем и прогнозов развития человечества в связи с современным экологическим кризисом.

2. Формирование знаний физико-химических процессов, протекающих в биосфере, миграции и трансформации примесей.

3. Формирование знаний и умений в вопросах ПДК химических загрязняющих веществ и токсикантов, концепции ПДК.

4. Формирование знаний и умений в области экологической аналитической химии токсикантов.

5. Формирование знаний и умений методов анализа химических загрязняющих веществ и токсикантов и приобретения навыков проведения анализа.

6. Закрепление полученных знаний, систематизация знаний. Развитие умений исследовательской работы, навыков проведения эксперимента.

Разработанная нами модульная программа по дисциплине «Экологическая химия» состоит из шести небольших, логически завершенных модулей.

Модуль, законченный блок информации, включающий в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающие достижение поставленных дидактических целей. Учебная информация в модуле структурирована на отдельные самостоятельные элементы – модульные единицы, учебные элементы (УЭ). В качестве основных принципов, используемых при структурировании учебного материала в модули, мы придерживались общих принципов формирования модульных программ и отдельных модулей:

- принцип согласования комплексной, интегрированных и частных дидактических целей;

- принцип полноты учебного материала в модуле;

- принцип относительной самостоятельности элементов модуля;

- принцип обеспечения обратной связи преподаватель – студент;

- принцип оптимальной передачи информационного и методического материала.

Модульное обучение представляется нам как комбинированная дидактическая система, обеспечивающая возможность использования широкого спектра методов, включая как классические, так и современные. Учебный материал гносеологического типа может быть представлен традиционной информационной лекцией. Это модули по-

знавательного типа. Модульная технология представляет возможности развития лекционной формы от классической информационной до активного формирования содержания образования самими обучающимися.

Для объяснения и интерпретации всех трудностей, с которыми приходится сталкиваться обучающимся, многие педагоги предлагают использовать проблемные лекции, в ходе которых рассматриваются ключевые исходные вопросы преподаваемой дисциплины и может широко внедряться методика проблемного изложения. Опыт нашей работы показывает, что внедрение в модульную технологию лекций проблемного характера обеспечивает повышение качества подготовки специалистов за счет реального достижения следующих дидактических целей: достаточно глубокое освоение студентами теоретических знаний; развития теоретического мышления; формирование познавательного интереса к содержанию изучаемой дисциплины и профессиональной мотивации. Нами предпринята попытка представить на учебном материале проблемной лекции предметный и социальный контексты профессионального будущего обучающихся. Практический опыт показал, что общий эффект проблемной лекции определяется ее содержанием и способами организации совместной деятельности преподавателя и студентов. Цель проблемной лекции заключается не только в передаче информации, но и в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного и производственного знания и способам их разрешения. Таким образом, проблемные лекции рассматриваются как форма совместной деятельности преподавателя и студентов, объединяющих свои усилия для достижения целей общего и профессионального развития специалистов.

Лабораторный практикум дисциплины «Экологическая химия» направлен на углубление понимания студентами критериев выбора метода анализа ХЗВ, формирование практических умений и навыков в проведении анализа.

Технология модульного обучения придает учебному процессу высокую степень динамизма. При модульном обучении сдача лабораторных работ производится в определенные сроки в соответствии с планом, графиком модуля. Студент приходит на лабораторную работу подготовленным. Для подготовки он руководствуется модульной программой и алгоритмом модульной лабораторной работы. И далее самостоятельно выполняет эксперимент, производит соответствующие расчеты и оформляет лабораторную работу. В ходе лабораторной работы студенты осуществляют квазипрофессиональную деятельность, то есть деятельность, несущую в себе черты как учения, так и труда. С помощью дидактических средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности.

Студенты выполняют лабораторную работу группами по 3-4 человека. Группа несет ответственность за правильность выполняемых действий каждым членом группы (за выполнение лабораторной работы начисляется определенное количество баллов рейтинга). Каждый студент оказывается в условиях необходимости концентрировать активность на предмете своей деятельности: приготовлении растворов, работе на приборе и т.д. По своему типу это достаточно привычные для студентов учебные действия. Но отличительной чертой их является то, что цель этих действий не задается преподавателем, а ставится самими студентами и является важнейшим фактором активизации процесса обучения, формирования профессионального мышления. Другим преимуществом подобных лабораторных работ является создание широких возможностей использования информации в качестве средства квазипрофессиональной деятельности, что трансформирует эту информацию в знания. Поскольку выполнение лабораторной работы ведется в условиях распределения функций между студентами группы, предметные умения формируются вместе с социальными. Формируются умения согла-

совывать действия с общей задачей, объективно оценивать свою работу и деятельность коллег, оказывать взаимопомощь, нести ответственность за принятые решения. Ценным является то, что социальные умения формируются в тесной взаимосвязи с предметными умениями, стимулируя более успешное формирование предметных умений. Совокупность предметных и социальных умений способствует развитию творчески активной профессионально компетентной личности инженера. Наш опыт показывает, что в лабораторном практикуме должны присутствовать и работы, проводимые в традиционной форме. На таких лабораторных работах студенту подробно объясняют технику эксперимента, расчеты.

Технология модульного обучения значительно интенсифицирует учебный процесс. При этом для обеспечения достаточной эффективности обучения необходимо создать благоприятные условия для познавательной деятельности студентов. Такие условия реализуются при использовании в лабораторном практикуме схем ориентировочной основы действия (ООД), которые представляют содержание профессиональной деятельности осваиваемой области в сжатой форме. Действие – это формируемое умение. Основа профессионального действия инженера – это знания. ООД – знания, необходимые для решения определенной проблемы. ООД состоит из знания о предмете и знания о действии. Схема ООД – краткое представление знаний, которыми можно воспользоваться непосредственно в процессе действия, т.е. опора. Руководствуясь схемой ООД, студент последовательно проходит указанные в ней этапы и приходит к нужному результату, овладевая способом профессионального действия. ООД представляет собой модель квалифицированного профессионального решения вопроса. Следует подчеркнуть, что применение схем ООД в лабораторном практикуме позволяет решить проблему, связанную именно с овладением профессиональной деятельностью. Схема ООД представляет собой модель квалифицированного,

профессионального решения вопроса. Следует подчеркнуть, что применение схем ООД в лабораторном практикуме позволяет решить проблему, связанную именно с овладением профессиональной деятельностью. С позиции контекстного подхода можно четко определить сущность схемы ООД как форму воссоздания предметного содержания профессиональной деятельности, характерной для данного вида специальности. Схема ООД позволяет задать в обучении предметный контекст будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия для формирования компетентности специалиста. Схема ООД не заучивается, а осваивается в ходе выполнения лабораторной работы. Применение схемы ООД способствует реализации продуктивной учебной деятельности студентов, например, в ходе нескольких лабораторных работ используются полные схемы ООД, а на последующей – студентам предлагается самостоятельно составить схему ООД, при этом ранее усвоенный алгоритм приспособляется студентами к новой ситуации и возможно появление нового алгоритма. Тем самым создаются условия для перехода от информационного обучения к развивающему. Кроме того, использование схем ООД значительно снижает время выполнения лабораторных работ, способствуя тем самым динамизму модульного обучения.

Применение модульного подхода при выполнении курсовой работы имеет определенные особенности. Курсовая работа является заключительным этапом изучения дисциплины «Экологическая химия». Целью которой является закрепление полученных знаний, систематизация знаний, развитие навыков проведения эксперимента. Развитие умений исследовательской работы, начиная с литературного обзора по заданной (или выбранной теме) и далее эксперимента и выводов.

Поскольку загрязнение окружающей среды – это химическое загрязнение, инженеру – экологу важно хорошо представлять

источники загрязнения окружающей среды тем или иным химическим веществом. Также он должен хорошо представлять, какие возможны трансформации этих веществ в окружающей среде. Наконец, уметь определить качественный и количественный характер загрязнений и знать способы утилизации.

Курсовая работа начинается с оформления бланка задания, в котором студент совместно с преподавателем выбирает тему. Здесь учитываются пожелания студента. Если студент испытывает затруднения в выборе темы, преподаватель предлагает тему курсовой работы и разъясняет ее актуальность. Вместе со студентом преподаватель составляет график работы. В графике указывается дата получения задания и период, отводимый на выполнение каждого УЭ, и дата аттестации. Отдельно указывается дата сдачи курсовой работы на проверку и дата защиты курсовой работы. Кроме бланка задания студент также получает методические рекомендации по выполнению курсовой работы. Защита курсовой работы проходит в присутствии комиссии из 4-5 преподавателей кафедры. Защита каждой курсовой работы начинается с доклада, где представляются содержание и результаты курсовой работы. Доклад сопровождается презентацией. Затем начинается обсуждение его работы, в котором принимают участие преподаватели и студенты. Подобная форма защиты курсовой работы воссоздает особенности профессионального общения на производстве, где специалисты входят в контакт друг с другом в ходе анализа производственных ситуаций. Выстраивается структура коллективного взаимодействия, общения преподавателей и студентов.

При этом предметом общения является проблемно представленное содержание защищаемой курсовой работы. Особая роль безусловно принадлежит преподавателю, организующему подготовительную работу по выделению проблем в заданиях курсовой работы, которые будут рассматриваться в ходе защиты. Другими словами, необ-

ходимо осуществить дидактическую обработку содержания заданий курсовой работы, чтобы реализовать в нем принцип проблемности и придать ему такую форму, которая может стать основой для дискуссии. Защита курсовой работы представленным образом способствует формированию профессиональной компетентности за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых элементов содержания обучения, представляет возможность студенту продемонстрировать свой способ профессионального мышления.

В ходе защиты курсовой работы каждый защищающийся студент взаимодействует с преподавателями и студентами, что является учебной моделью деятельности профессионального сообщества. В процессе общения студент усваивает нормы профессиональных отношений, что обеспечивает воспитание личности специалиста. Факт оценивания работы над курсовой работой и защиты в баллах рейтинга создает повышенный эмоциональный фон, заставляет студентов максимально ответственно относиться к курсовой работе, к подготовке доклада и формулированию ответов на вопросы. По окончании защиты курсовой работы проводится совещание преподавателей, входивших в состав комиссии. Они принимают решение об оценке защиты каждого студента в баллах рейтинга. К моменту начала защиты курсовых работ ведущим преподавателем должен быть определен суммарный рейтинг выполнения курсовой работы для каждого студента. Суммарный рейтинг складывается из баллов, начисляемых за своевременное выполнение УЭ. К защите курсовой работы допускается студент, набравший не менее 35 баллов. Далее рассчитывается общий рейтинг курсовой работы, при этом суммарный рейтинг складывается с рейтингом защиты. Эту работу выполняет ведущий преподаватель после окончания совещания комиссии, принимавшей защиту курсовой работы. Затем по шкале оценок преподаватель переводит для каждого студента общий рейтинг в оценку.

Особенностью курсовой работы в условиях модульного обучения является создание ситуации необходимой постоянной работы студентов, так как рейтинг выполнения каждого УЭ входит суммарной составляющей в рейтинг модуля. Модульное обучение предъявляет к организации выполнения курсовой работы требования высокого динамизма. С целью реализации этого требования разработаны методические рекомендации по выполнению курсовых работ и курсового проектирования. Методические рекомендации являются пособием управляющего типа. В принципе это основа ориентировочной деятельности ООД, которая представляет собой описание целевого действия студента при выполнении курсовой работы. В методических рекомендациях студент может получить информацию, что делать и в какой последовательности. Таким образом, студент осваивает все этапы выполнения курсовой работы, овладевая при этом способом профессионального действия. Методические рекомендации представляют модель квалифицированного профессионального решения проблемы.

В заключение можно сказать, что для достижения эффективности применения модульного обучения необходима адекватность форм учебной деятельности студентов формам профессиональной деятельности инженера-эколога. Также проведенное исследование убеждает нас, что сочетание традиционного и модульного обучения, варьирование различных форм учебной деятельности повысят эффективность подготовки инженеров-экологов. При модульной организации учебного процесса традиционные формы не теряют своей педагогической ценности, которая заключается в обеспечении постепенной трансформации чисто учебной деятельности студентов в другие формы деятельности, все более приближающиеся к формам профессиональной деятельности. И возможно, сочетание различных форм обучения приведет к появлению обучения нового типа.

Литература

1. Юцявичене П.А. Теоретические разработки. Основы модульного обучения. – Вильнюс: Центр научно-технической информации и патентных услуг, 1989. – 68 с.
2. Учебный план специальности 330200 «Инженерная защита окружающей среды» направления 656600 «Защита окружающей среды». – Казань: КГТУ – КАИ, 2004
3. Рабочая программа по курсу « Общая и неорганическая химия ЕН.Ф.04.1.» Специальность 330200 «Инженерная защита окружающей среды». – Казань: КГТУ – КАИ, 2004
4. Рабочая программа по курсу « Аналитическая химия и ФХМА. ЕН.Ф.04.2 «Специальность 330200 «Инженерная защита окружающей среды». – Казань: КГТУ – КАИ, 2004
5. Рабочая программа по курсу « Органическая химия ЕН.Ф.04.3 «Специальность 330200 «Инженерная защита окружающей среды». – Казань: КГТУ – КАИ, 2004
6. Рабочая программа по курсу «Метрология, стандартизация и сертификация. ОПД.Ф.06 «Специальность 330200 «Инженерная защита окружающей среды». – Казань: КГТУ – КАИ, 2004
7. Рабочая программа по курсу « Экологическая химия. ЕН.Р.01 «Специальность 330200 «Инженерная защита окружающей среды». – Казань: КГТУ – КАИ, 2004.
8. Рабочая программа по курсу « Промышленная экология ОПД.Ф.08 «Специальность 330200 «Инженерная защита окружающей среды». – Казань: КГТУ – КАИ, 2004.
9. Рабочая программа по курсу « Теоретические основы защиты окружающей среды. СД.01.» Специальность 330200 «Инженерная защита окружающей среды». Казань, КГТУ – КАИ. 2004. ■

СИСТЕМА РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ В ШКОЛЕ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

С.С.Разин, В.П.Ковалев

Успешное решение задач, стоящих перед учреждениями образования, во многом зависит от стиля, форм и методов работы руководителей – директора школы, его заместителей, их взглядов на стратегию и тактику управления. Многие трудности, в настоящее время тормозящие темпы развития образования, объясняются объективными причинами. Субъективный фактор в значительной мере есть фактор психологический, в первую очередь связанный с психологией личности руководителей школы. Любые качественные изменения в образовании происходят лишь тогда, когда в них возникает потребность, когда учитель осознает эту потребность и получает возможность ее реализовать. Смысл деятельности руководителя не в том, чтобы диктовать, что, где, когда и как следует делать, какие изменения производить и какие новшества внедрять, а в том, чтобы создавать условия и возможности совершенствования

профессиональной компетентности педагогического коллектива, при которых каждый учитель-предметник, воспитатель смог бы проявить и реализовать свою потребность в обновлении, повышении, выбрать свою собственную траекторию развития.

Сегодня одним из стержневых направлений совершенствования работы школы является выработка нового стиля деятельности, основанного на партнерстве, содружестве участников педагогического процесса – директора школы, его заместителей, учителей, учащихся, родителей.

Партнерство – это такое взаимодействие, при котором люди, соблюдая местный паритет, содействуют удовлетворению интересов друг друга и способствуют тем самым созданию продуктивных межличностных отношений.

Благоприятные человеческие отношения образуют основу социально-педагогического климата школьного коллектива. Они спо-

способствуют сплочению учителей, повышению эффективности их труда, предупреждению возможных конфликтов. Без педагогики сотрудничества невозможно совершенствование работы с педагогическими кадрами в школе.

Однако в современных условиях, когда в жизнь все энергичнее входят идеи педагогики сотрудничества, невольно напрашивается вывод о том, что именно сотрудничество, партнерство мало присутствует в школьной практике. Это подтверждают данные и нашего исследования.

Межличностные отношения, сотрудничество, партнерство – это дорога с двусторонним движением, в них особенно важна взаимность. Главным механизмом формирования положительного отношения в системе «руководитель школы – учитель», «учитель – руководитель» директора школ считают послушность, покорность, нестроптивость учителей, а учителя – умение убеждать, создавать творческую атмосферу, уважение, доверие, справедливость, честность, объективность, предоставление учителю самостоятельности в работе, высокое профессиональное мастерство, умение руководителей рационально организовывать труд учителя.

Учителя также отмечают неудовлетворенность взаимоотношениями между руководителями, их заместителями, отсутствием системы работы по изучению, обобщению и внедрению передового педагогического опыта в школе.

Проблема внедрения достижений педагогической науки и передового опыта в школьную практику актуальна на всех этапах развития школы, так как только единство теории и практики обеспечивает совершенствование педагогического мастерства учителей и достижение высоких результатов в обучении и воспитании подрастающего поколения. Сегодняшний уровень использования результатов педагогических исследований в практической деятельности общеобразовательных школ не удовлетворяет ни самих педагогов, ни руководителей

школ, ни исследователей-ученых. Причин здесь много. Во-первых, отсутствует научно обоснованная система повышения квалификации учителей в школе, во-вторых, в школах не сложилась система мер, направленных на использование результатов педагогических исследований; в-третьих, не разработана взаимосвязь внедрения достижений педагогической науки с использованием идей передового опыта в самих школах.

Основной причиной такого состояния, как показывает наше исследование, является отсутствие глубокого анализа работы с педагогическими кадрами в школе, незнание руководителями негативных явлений в организации внутришкольного контроля, методической работы, инспектирования. Для многих руководителей школ, особенно для молодых, в работе с педагогическими кадрами характерны неконкретность постановки цели и задач, недостаточный учет особенностей и возможностей конкретных учителей-предметников, школы в целом, бессистемность, невнимание к созданию благоприятных условий для повышения квалификации и профессионального мастерства; однообразие форм и методов работы с учителями, недооценка индивидуальной формы работы через тематическое посещение уроков, воспитательных мероприятий и их анализ, неправильное понимание сути внутришкольного контроля.

В условиях быстрого развития науки и техники проблема непрерывного повышения квалификации учителей весьма актуальна. В общей системе повышения квалификации педагогических кадров школьный уровень является начальным и наиболее ответственным.

В целях изучения роли работы с педагогическими кадрами по повышению качества учебно-воспитательного процесса школы нами проведено анкетирование учителей. Результаты анкетирования свидетельствуют, что в школах, где эта работа носит целенаправленный, системный характер, уровень профессионализма педагогического коллектива намного выше. Более 72% учи-

телей эффективность учебно-воспитательного процесса в школе связывают с системностью работы директора школы, заместителей директоров и методических объединений с педагогическими кадрами.

Совершенствование работы с педагогическими кадрами невозможно без правильного понимания ее сущности, назначения, круга задач, требований к ее организации и осуществлению. Работа с педагогическими кадрами в современной школе – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение педагогического мастерства каждого учителя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном итоге – на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, рост уровня образованности, воспитанности и развития школьников [7]. Главное в работе с педагогическими кадрами – оказание реальной, действенной, своевременной помощи педагогам в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний и умений, необходимых для современного педагога, его свойств, качеств личности.

Работа с педагогическими кадрами преследует диагностическую, обучающую, воспитывающую, развивающую, стимулирующую, контрольно-оценочную функции, поэтому работу с педагогическими кадрами нельзя рассматривать как работу лишь в целях корректировки и исправления ошибок в деятельности учителей. Работа с педагогическими кадрами в первую очередь обеспечивает эффективное функционирование целостного педагогического процесса, отвечает за его развитие, совершенствование, за его завтрашний день. Роль руководителей школы в работе с педагогическими кадрами особенна, ибо они в современных условиях выполняют функции как методиста, администратора, так и школьного инспектора [3].

В системе повышения квалификации есть одно звено, которое во многом определяет успех этой работы, – индивидуаль-

ный подход к учителям. Всякая работа управления требует особых свойств. Чтобы управлять, нужно быть компетентным, нужно полностью и до точности знать все условия производства, нужно знать технику этого производства на ее современной высоте, нужно иметь соответствующее, известное научное образование. Для успешного управления необходимо, кроме умения убедить, умение практически организовать. Непременным условием обеспечения эффективности работы с педагогическими кадрами для руководителей следует считать умение налаживать и поддерживать контакт с подчиненными, завоевывать их доверие. Работа с кадрами требует индивидуального подхода к учителям с учетом их образования, стажа, личного мастерства, особенностей характера, традиций, сложившихся в школе, районе, республике. Она требует от руководителей школы большой выдержки, терпения, внимания, эрудиции и высокой психолого-педагогической квалификации. Все вопросы воспитания и обучения подрастающего поколения зависят от руководителей школ и учителей, от уровня их квалификации. Всем известно, что учиться нужно всю жизнь. Это старая истина применима ко всем специалистам, но, пожалуй, более всего она относится к тем, кто учит других. Вот почему так важно заботиться о подготовке и переподготовке педагогических кадров. Специфика деятельности учителя заключается в том, что он должен постоянно совершенствовать свои знания, свое педагогическое мастерство, быть всесторонне образованным человеком [4].

Система повышения квалификации педагогических кадров, сложившаяся в нашей стране, включает три уровня (внутришкольный, районный или городской, областной или республиканский) и базируется на следующих основных принципах:

– непрерывность, систематичность, обязательность повышения профессиональной квалификации и педагогического мастерства на протяжении всего периода педагогической деятельности;

– опережающий характер повышения квалификации педагогов с учетом новейших достижений науки и передового опыта;

– учет уровня подготовки, индивидуальных потребностей учителей, дифференциация на этой основе содержания, форм и методов повышения квалификации;

– ориентация на использование разнообразных эффективных форм и методов работы с педагогическими кадрами, на всемерное стимулирование творческих поисков учителей;

– тесная взаимосвязь курсовой подготовки, коллективных и индивидуальных форм методической работы и самообразование педагогических кадров [5].

В системе повышения квалификации педагогических кадров школьный уровень является начальным и наиболее ответственным: от уровня и качества работы руководителей школ с учителями в значительной степени зависит уровень педагогического мастерства, качество учебно-воспитательного процесса школы. В центре внимания руководителей школ в работе с учителями должны стоять вопросы, связанные с использованием больших воспитательных и развивающих возможностей урока как испытанной формы организации обучения, воспитания у школьников морально-нравственных качеств, с последовательным осуществлением принципа органичного единства обучения и воспитания, совершенствованием трудового воспитания, профессиональной ориентации учащихся, подготовки их к труду и жизни [6].

Основными направлениями, определяющими содержание повышения квалификации педагогических кадров в школе следует считать:

– изучение учебных программ и объяснительных записок к ним, учебников, методических пособий;

– анализ состояния преподавания и качества знаний, умений и навыков учащихся, уровня их воспитанности; определение с учетом конкретных особенностей учителей, путей совершенствования учебно-воспита-

тельного процесса, устранение обнаруженных недостатков;

– разработка путей повышения эффективности урока как основной формы организации учебно-воспитательного процесса;

– совершенствование форм и методов обучения, поиск оптимальных путей развития познавательной активности учащихся, вооружение их методами самостоятельного приобретения знаний, осуществление индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения и воспитания;

– создание системы внеклассной и внешкольной воспитательной работы, обеспечивающей формирование личности учащихся, совершенствование методов воспитательной работы.

Анкетирование учителей школ республики, проведенное в ходе исследования, показало, что более 50% директоров, 70% заместителей директоров общеобразовательных школ, осуществляя внутришкольный контроль, выполняют функции методиста. Они отмечают, что руководители действительно являются «учителем учителей», но в то же время как массовый недостаток современных руководителей школ ими отмечается неумение анализировать уроки с психологической, воспитательской направленности, неумение организовывать беседу с учителями перед анализом урока, несоблюдение педагогического такта в ходе анализа урока.

Как показывает практика, учебным процессом в школе в основном руководят заместители директора по учебно-воспитательной работе.

Следовательно, один из важнейших и ответственных участков школьной работы переложен на плечи заместителей. Значительная часть руководителей (директора школ) увлечены хозяйственной деятельностью, осуществляют различного рода общественные функции, учебно-воспитательный процесс их интересует лишь результатами.

Изучение также показало, что только 30% директоров со всей серьезностью осуществляют профессиональное руководство

учебно-воспитательным процессом, придавая этому первостепенное значение (в основном бывшие заместители директора школы по учебно-воспитательной работе).

Наличие этих недостатков свидетельствует о недостаточной доле этих вопросов в вузовских учебных программах и недостаточной подготовке руководителей к выполнению данного вида деятельности. Работа с педагогическими кадрами требует вооружения определенными знаниями управления учебно-воспитательным процессом не только директоров школ, их заместителей, но и самих учителей, школьных психологов и социальных педагогов. Практикой доказано, что успехи в управлении школой во многом определяются заинтересованностью и непосредственным участием учительского коллектива в реализации управленческих решений руководством школой.

Профессиональная подготовка руководителей школ к работе с педагогическими кадрами прежде всего подразумевает уровень их педагогического мастерства, глубину знаний в области педагогики и психологии, личный опыт работы, способность к педагогическому анализу и умение организовать помощь учителю по совершенствованию учебно-воспитательного процесса – высокий уровень управленческой культуры. Под управленческой культурой руководителя школы следует понимать совокупность его знаний, умений, навыков, включая организаторские способности, обеспечивающие эффективность выполнения направляющей, контролирующей, развивающей, координирующей функций как педагогического, так и ученического коллективов школы.

Работа с педагогическими кадрами в деятельности руководителей школы является главной. Основное в деятельности руководителей школы – это работа с педагогическими кадрами. Под работой с педагогическими кадрами в общеобразовательной школе мы понимаем целенаправленную, системную деятельность директора школы, его заместителей по учебно-воспитательной работе, предметных методических объединений по

совершенствованию профессиональной компетентности учителей.

Личное мастерство руководителя школы само по себе не влияет на качество учебно-воспитательного процесса. Главное – обеспечить успешную работу всего коллектива.

Высокий уровень учебно-воспитательного процесса в школе определяется педагогическим мастерством учителей. Заменить учителя не может никто. Следовательно, основная задача работы руководителя школы с педагогическими кадрами – научить педагогический коллектив хорошо работать, совершенствовать педагогическое мастерство учителей.

Мастерство учителя выражается прежде всего в умении так организовать учебный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных условиях (слабый состав учащихся, низкая оснащенность школы и др.) добиваться нужного уровня воспитанности, обученности и развития учащихся.

Коллектив педагогов современной школы – высокообразованные специалисты, требующие от руководителя наличия многообразных духовных интересов, способностей к творчеству. Сегодня важно не просто ориентация на педагогическое творчество, осознание его необходимости, но и умение организовать творческие поиски педагогов, создать для этого все условия. Первое из них – творческий характер деятельности самих руководителей. Именно таким складом личности обладают руководители школ, известные своими успехами в обучении и воспитании учащихся. Богатство духовного мира руководителя является важным условием создания и развития традиций школьного коллектива.

Умение найти индивидуальный подход к каждому учителю является показателем управленческого мастерства руководителя. Лучшие директора школ ведут работу с учителем не только с учетом специфики преподаваемого им предмета, но и подготовки профессионального и жизненного опыта, особенностей его возрастных, семейно-бытовых условий, взаимоотношений с колле-

гами, учащимися, родителями. Данные исследований подтверждают, что способность руководителя понять учителя, установить с ним нормальные отношения, внимание к его потребностям – один из наиболее значимых факторов удовлетворенности педагога своим трудом.

Лучшие директора школ обладают высоким уровнем педагогического мастерства, учат учителей прежде всего на своем примере. Они могут анализировать, оценивать, прогнозировать развитие учительского и ученического коллектива; целенаправленно строить свои отношения с учащимися различного возраста, выборным активом, лидерами неформальных групп, с трудными учениками; выбирать из всех возможных вариантов управленческих решений наиболее эффективные; целесообразно и рационально распределять материальные, трудовые, финансовые ресурсы школы, а также свои силы и личное время; гармонически сочетать общественные интересы с интересами личными, потребностями ученика и учителя.

Направленность личности руководителя проявляется и в его потребности понимать психическое состояние учителя, ученика, коллектива, корректировать свои решения и действия с учетом их состояния, проявлять педагогический такт.

Важным качеством директора школы является его умение увидеть главное, определить, какой участок работы требует особого внимания. Он должен уметь находить нешаблонные решения возникающих проблем, которые оправдывают себя в условиях именно данной школы, региона, района, города.

Работа руководителей школы с педагогическими кадрами преследует, на наш взгляд, две цели: создание условий для работы педколлектива и организацию эффективной работы по совершенствованию мастерства преподавателей, что в конечном итоге несомненно повысит эффективность воспитания и обучения учащихся. Такая работа должна осуществляться в ходе систем-

ной работы, которая включает внутришкольный контроль, методическую работу, инспектирование и аттестацию учителей. Все эти направления деятельности, естественно, требуют от руководства школы высокой общей и профессиональной педагогической культуры.

Важнейшую роль в этой системе играют люди – руководители школ и рядовые учителя. Их единство, взаимопонимание, взаимодействие в духе требований системного подхода – важнейшие условия повышения результативности работы с педагогическими кадрами в школе, в которой необходимо соблюдать последовательность реализации вышеназванных компонентов: внутришкольного контроля, методической работы в школе, инспектирования.

Внутришкольный контроль предполагает сбор информации, ее первичный анализ, установление отклонений от запрограммированного результата в работе отдельных педагогов и оказание своевременной помощи им.

Методическая работа занимает особое место в системе внутришкольного управления и тесно связана с его задачами. Ее особая роль в управлении школой связана с тем, что она прежде всего способствует активизации творческой деятельности учителей и воспитателей. Если основные функции внутришкольного контроля обеспечивают надежное осуществление учебно-воспитательного процесса сегодня, то методическая работа в первую очередь способствует его развитию, совершенствованию в будущем. Именно поэтому невозможно согласиться с пониманием методической работы только как службы корректировки ошибок, исправления изъянов в деятельности учителей или, просто говоря, «латания дыр», хотя в ходе методической работы, безусловно, приходится решать и такого рода проблемы.

Инспектирование деятельности школьного коллектива – это профессиональная проверка соответствия деятельности учителя нормам законодательства и других правовых актов, анализ выполнения учебных

программ, качества знаний учащихся, уровня их воспитанности; соответствия используемых форм, методов, средств обучения в учебно-воспитательном процессе с возрастными особенностями учащихся и спецификой изучаемых дисциплин.

Эффективность проверки, как показывает практика, находится в прямо пропорциональной зависимости от принятых по итогам проверки мер.

Для каждого объекта инспектирования должны быть разработаны нормы оценки, стандарты. Эффективность контрольной деятельности будет определяться степенью изменения всех проверяемых параметров в нужном направлении, а также получением достаточного и необходимого объема достоверной информации для принятия управленческого решения.

Как показало исследование, многие руководители школ считают себя неподготовленными к выполнению вышеуказанных функций. В связи с этим мы решили более подробно рассмотреть типичные недостатки и затруднения директоров школ в работе с педагогическими кадрами.

Чтобы получить целостное представление о типичных недостатках и затруднениях руководителей городских и сельских школ в управлении учебно-воспитательным процессом, нами была разработана комплексная программа их изучения. Для получения достоверной характеристики типичных недостатков и затруднений применялись различные виды опросов и наблюдений, анкетирование, тестирование.

Затруднения есть выражение противоречия между необходимостью выполнения деятельности и недостаточностью знаний, обеспечивающих успешность этого выполнения, в связи с чем проблема затруднений в деятельности, разработка путей их предупреждения и преодоления – одна из существенных проблем в теории и практике эффективной организации труда. Термин «затруднение» трактуется как препятствие, помеха, трудное положение. В педагогической литературе анализу различных аспектов

учебных и внеучебных затруднений педагога посвящены работы Ю.К.Бабанского, Б.Т.Лихачева, В.А.Сластенина, Н.В.Кузьминой, Н.В.Щурковой, А.К.Марковой и др. Недостаточно раскрытым, на наш взгляд, остается изучение трудностей в работе руководителя школ.

Анализ полученных результатов в возрастном аспекте показал, что 50% руководителей имеют возраст 35-40 лет, 35% – 40-50 лет, более 50 лет – 5%. По половому признаку: мужчин – 20%, женщин – 80%, по образованию: около 50% руководителей имеют физико-математическое образование, 30% – филологическое, а естественнонаучное – 10%. Среди руководителей также есть и те, кто имеет специальности «Педагогика и методика начального образования», «Изобразительное искусство», «Музыка» и др.

Анализ состояния управления учебно-воспитательным процессом и работы руководителя с педагогическими кадрами в общеобразовательной школе по повышению их профессиональной компетентности выявил ряд недостатков и затруднений, которые характерны как начинающим, так и опытным руководителям:

– Работа руководителя школы с педагогическими кадрами носит несистемный характер, проводится с нарушением этапов системы (внутришкольный контроль, методическая работа, инспектирование, аттестация).

– Внутришкольный контроль, осуществляемый руководством школы, организуется не планомерно, а от случая к случаю, что существенно снижает эффективность данной работы.

– Внутришкольный контроль часто выполняет инспекторскую функцию и направлен не на помощь учителю в осуществлении образовательной деятельности, а скорее, наказание за какие-либо недостатки и промахи в профессиональной деятельности.

– Руководители школ, как оказалось, не всегда ведут должную самообразовательную работу, направленную прежде всего на повышение своего профессионального ма-

стерства, а затем и профессионального уровня своих подчиненных.

– Посещение и анализ учебно-воспитательных мероприятий педагогов школы носит несистемный характер и проводится без учета уровня их подготовленности, типа и вида учебной единицы, как правило, по шаблонной схеме.

– Директора и зам. директора по учебной работе испытывают трудность в корректном и продуктивном анализе учебно-воспитательных мероприятий, проводимых учителями, в подготовке предложений и рекомендаций по итогам работы с педагогическими кадрами и организации работы по их реализации.

Таким образом, система работы руководителей школы с педагогическими кадрами складывается из выделенных нами основных направлений их деятельности: внутришкольного контроля, методической работы и инспектирования и обеспечит устранение вышеназванных недостатков и затруднений.

Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность работы с педагогическими кадрами по повышению их квали-

фикации и качество учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, выступают управленческая культура директора школы, его заместителей, председателей методобъединений и их целенаправленная, непрерывная, системная деятельность.

Литература

1. Ковалев В.П. Культура управленческого труда работника образования // Педагогическая культура современного учителя. Сборник научных трудов. – Чебоксары, 1997. – С.149-180.
2. Ковалев В.П. Вопросы внутришкольного контроля. – Чебоксары: Изд-во ЧГПУ, 1993. – 53 с.
3. Ковалев В.П. Вопросы управления общеобразовательной школой. – Чебоксары, 1995. – 270 с.
4. Портнов М.Г. Азбука школьного управления. – М.: Просвещение, 1991. – 181 с.
5. Портнов М.Л. Труд руководителя школы. – М., 1984. – 224 с.
6. Поташник М.М. Управление развитием школы. – М.: Просвещение, 1995. – 206 с.
7. Педагогика / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 512 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

РАЗВИТИЕ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ ПИЩЕВЫХ ПРОИЗВОДСТВ

В.Х.Усманова

Социально-экономические условия развития общества выдвигают реальные и жесткие требования к профессиональному уровню специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, социально и профессионально мобильных, готовых к профессиональному росту и самореализации.

В то же время, традиционная система инженерного образования сегодня не удовлетворяет потребности государства и общества в современных специалистах, уделяя основное внимание реализации преподавателем обучающей функции и формированию у студентов определенного уровня профессиональных знаний.

В настоящее время во всем мире развивается инновационное инженерное образование, направленное на развитие у будущих специалистов профессиональных компетенций, проявляющихся в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции. Однако анализ работ по различным аспектам подготовки инженеров показывает, что проблема многоплановой, целостной подготовки инженеров сферы производства пищевых продуктов с учетом организационно-педагогических условий, тенденций и стратегий развития образования в настоящее время является недостаточно разработанной и требует пристального внимания и дальнейшего исследования.

В данной работе рассматривается проблема подготовки компетентного инженера пищевой промышленности, посредством развития химических компетенций в процессе профессиональной подготовки. Отдель-

ные аспекты развития химических компетенций инженеров рассматривались философами, психологами, педагогами, химиками (Н.Е.Кузнецова, Л.П.Очирова, Ж.Л.Самородническая, Д.Э.Эпштейн и др.). Вместе с тем, в работах вышеуказанных исследователей не ставилась задача изучения развития химических компетенций в процессе профессиональной подготовки студентов – инженеров сферы производства пищевых продуктов. Следует отметить, что в научно-педагогической литературе не раскрыты содержание, структура понятия «профессиональные химические компетенции», не разработана целостная система форм, методов и технологии подготовки в условиях высшего профессионального учебного заведения, при котором процесс развития химических компетенций у будущего инженера сферы производства пищевых продуктов проходил бы успешно.

Учебные дисциплины химического цикла являются базовыми, поскольку служат научной основой для последующего изучения специальных дисциплин, помогают познать сущность технологических процессов производства пищевых продуктов, методов теххимического контроля, обосновывать правильность режимов, выбор технологического оборудования для получения тех или иных продуктов питания, а химические компетенции составляет основу профессиональной компетентности инженера пищевых производств. Поэтому при преподавании дисциплин химического цикла необходимо придавать большое значение развитию химических компетенций, предполагающий

не только знания в области данного предмета, но целый ряд других компонентов, необходимых в современных условиях каждому специалисту.

В рамках проводимого нами исследования рассматривается понятие «профессиональные химические компетенции» студента-инженера пищевых производств как взаимообусловленное единство наиболее значимых знаний, умений, навыков, способов деятельности в области химии, которые актуализируются и обогащаются по мере участия носителя компетенций в реальных

жизненно важных и профессионально значимых ситуациях.

На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы, квалификационных требований и интервьюирования ведущих специалистов, была произведена систематика химических компетенций студентов-инженеров пищевых производств с учетом специфики профессиональной деятельности, включающая: ценностно-мотивационный, когнитивный, информационно-коммуникативный, технико-технологический и рефлексивный компоненты (табл. 1).

Таблица 1

Систематика химических компетенций студентов-инженеров пищевых производств

№	Химические компетенции	
1	Ценностно-мотивационные	Направленность на достижения, успех и профессиональный рост
2		Наличие положительной мотивации к учебно-познавательной и профессиональной деятельности
3		Потребность в признании и присвоении общечеловеческих ценностей
4		Наличие осознанного интереса к профессиональной деятельности, решению химико-технологических задач
5		Эмоциональная устойчивость при принятии ответственных решений
6	Когнитивные	Теоретико-практическое понимание химических явлений, способность творчески совмещать теоретические знания и практические навыки в области химии
7		Объяснять закономерности изменения свойств химических веществ, природу и способы образования химической связи
8		Разделять химический процесс или явление на составляющие его части, делать подробный анализ химических превращений (способность к химическому анализу)
9		Выделять суть химического процесса или явления, понимать смысл химического превращения, оценивать химический процесс в целом (способность к химическому синтезу)
10		Замечать и объяснять химические процессы и явления в повседневной жизни, «включенность» в химический мир (химическое видение мира)
11		Запоминать химические процессы, формулы с целью использования при решении профессиональных задач (химическая память)
12		Производить предварительные расчеты для обоснования параметров химико-технологических процессов
13		Обосновывать технико-химические требования к ведению технологического процесса и контролю продуктов
14		Согласовывать параметры химико-технологического процесса с характеристиками сырья и продукта

Продолжение таблицы 1

15	Информационно-коммуникативные	Подбирать химическую литературу (справочную, учебную, периодическую и др.) по теме, используя библиотечные каталоги
16		Организовывать поиск химической информации в сети Интернет с применением различных поисковых механизмов
17		Владеть компьютером и методами сбора, хранения и обработки химической информации
18		Извлекать химическую информацию при чтении научной, научно-популярной литературы
19		Оперировать химической терминологией, точно выражать научным языком смысл происходящего химического явления
20		Связно и логично излагать свои мысли, на языке химической науки в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения
21		Вести научную беседу, спор, диалог на химические темы; аргументировать, доказывать свою точку зрения
22		Устанавливать позитивные взаимоотношения с людьми, принимать чужие мнения, взгляды, оценки ситуаций (толерантность)
23	Технико-технологические	Планировать химический эксперимент в соответствии с поставленными задачами или гипотезой
24		Четко и аккуратно выполнять эксперимент, оперировать химическим материалом в экспериментальной работе
25		Анализировать и интерпретировать полученные экспериментальные данные
26		Описывать и выявлять зависимые и независимые переменные, причинно-следственные связи
27		Грамотно представлять экспериментальные данные и формулировать выводы
28		Оценивать погрешность проводимых измерений, степень достоверности результатов эксперимента
29	Рефлексивные	Способность осуществлять самоконтроль, самоанализ и критическую самооценку в процессе химического образования
30		Находить оптимальные пути приобретения недостающих знаний
31		Стремиться к самосовершенствованию, самореализации

С целью оптимизации учебного процесса на основе метода экспертных оценок, анкетирования инженеров-технологов пищевых производств, преподавателей, студентов – будущих инженеров и дальнейшей обработки результатов методами математической статистики и теории нечетких множеств выделены системообразующие химические компетенции.

Под системообразующими химическими компетенциями подразумеваются наиболее важные химические компетенции, влияющие на другие компетенции и имеющие высокую степень этого влияния.

Процесс развития химических компетенций студентов – инженеров в высшем учеб-

ном заведении мы понимаем как сложную по своей структуре, многоаспектную и многофункциональную систему дидактического воздействия преподавателя на личность студента с целью формирования определенных химических компетенций, необходимых для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности.

Профессиональную подготовку инженера пищевых производств с продуктивным уровнем развития химических компетенций, отвечающего требованиям общества и наукоемкого производства, считаем возможным в системе личностно-ориентированного и компетентностного профессионального образования. Целью которых является

развитие профессиональной направленности и химических компетенций, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств личности будущих инженеров [2, 3].

В исследовании разработана модель развития химических компетенций в процессе профессиональной подготовки инженеров пищевых производств (рис. 1). В модели важную роль играет интеграция педагогических

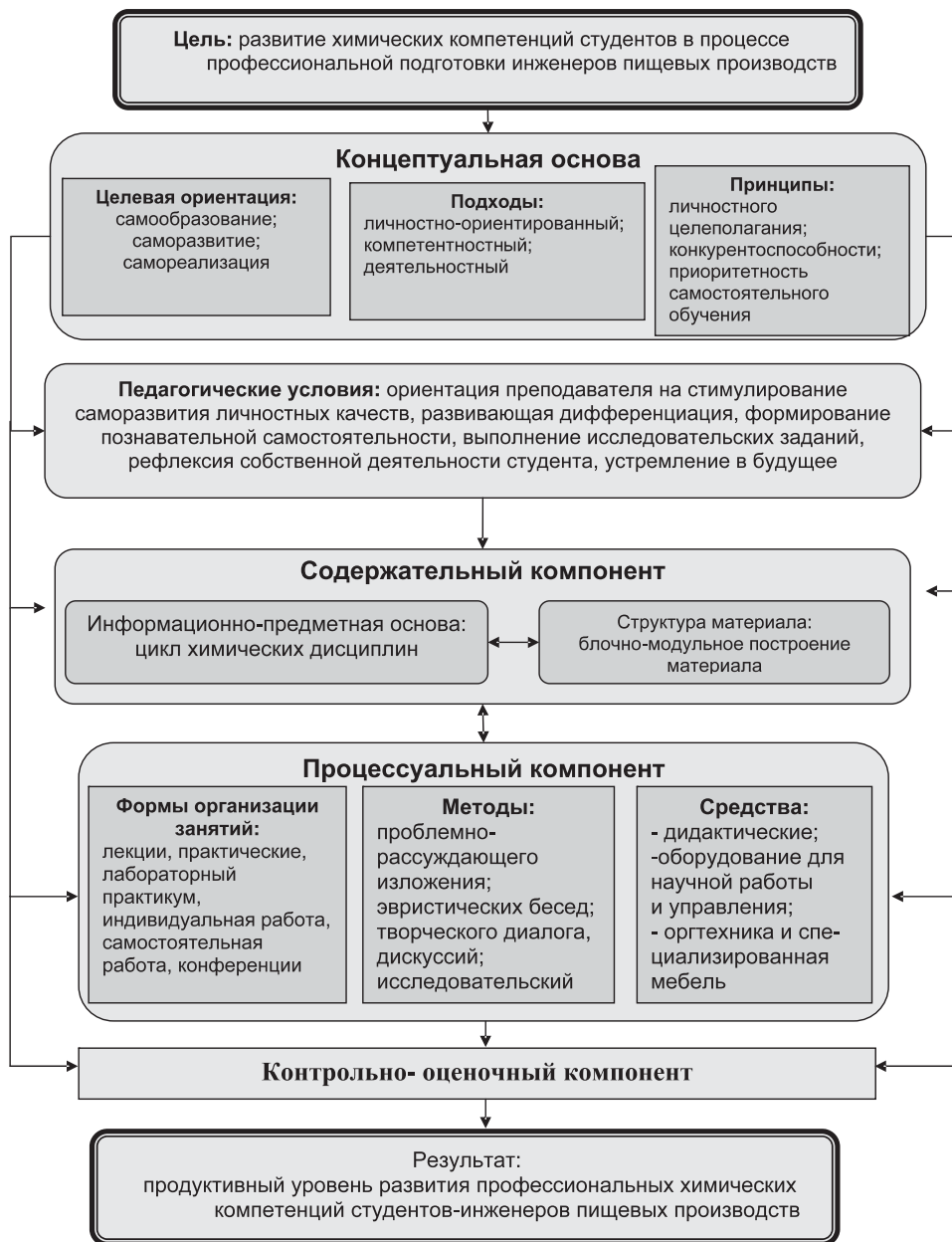


Рис. 1. Модель развития химических компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки инженеров пищевой промышленности

условий личностно-ориентированного и компетентностного подходов, ориентированных на развитие системообразующих химических компетенций студентов-инженеров пищевых производств, под которой следует понимать состояние взаимосвязанности отдельных условий в единое целое. С целью активизации процесса профессиональной подготовки инженеров пищевых производств, мы выделяем две группы педагогических условий, которые могут быть созданы и реализованы при преподавании химических дисциплин: внешние (объективные) условия и внутренние (субъективные) условия. Целью внешних условий является организация, стимулирование и управление процессом обучения.

1. *Развивающая дифференциация* – дифференциация, выстраивающая стратегию обучения в зависимости от заложенных задатков, особенностей, «выведения» каждого обучающегося на максимальный уровень его индивидуального развития (Е.Л.Доценко). Развивающая дифференциация при организации учебного процесса означает выявление наличного уровня развития химических компетенций; разработку вариативной, последовательно усложняющейся системы заданий, соответствующей определенному уровню развития химических компетенций, учитывающих интересы и склонности студента.

Необходимо подчеркнуть, что в последние десятилетия дифференциация обучения в мировой дидактике рассматривается как средство, создающее условия для самовыражения студентов и достижения поставленных целей.

2. *Ориентация преподавателя на стимулирование саморазвития личностных качеств будущего инженера при изучении химических дисциплин* – педагогическое условие, обеспечивающее включение в образовательный процесс личностно-ориентированных отношений, учет интересов и склонностей (И.М.Титова), витагенного опыта (А.С.Белкин) и ценностных ориентаций (Н.А.Банько) будущих инженеров.

Стимулирование саморазвития личностных качеств студентов может вестись в сле-

дующих направлениях, как считает В.И.Андреев:

- углубление представлений студентов об особенностях их характера, потребностях, мотивах, привычках и способностях;

- помощь студентам в осознании их профессиональных склонностей, интересов и способностей;

- расширение сферы мыслительности студентов в направлении их профессионального самосовершенствования;

- побуждение студентов заняться самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием;

- оказание помощи конкретному студенту в поисках резервных возможностей по определению их вредных привычек, слабости, неорганизованности и т.д. [4, с.101].

Основу совершенствования обучения химии составляет развитие мотивации учения, поскольку достижение высокого уровня развития химических компетенций невозможно без личной мотивации в приобретении необходимых умений и навыков. Поэтому особую актуальность приобретает формирование личностной эмоционально-положительной направленности на учение, на осознание важности саморазвития и самодвижения, необходимость развития собственных природных задатков и постоянное повышение уровня образованности как условие расширения жизненных возможностей и перспектив (А.П.Валицкая, О.С.Гребенюк, В.Э.Мильман). В арсенале отечественной педагогики накоплен значительный материал о методах стимулирования и мотивации учения. Как показала практика, в обучении химии наиболее эффективны методы стимулирования занимательностью, сопоставления научных и житейских толкований природных явлений, эмоционально-нравственного стимулирования, включения историко-искусствоведческой информации и др.

3. Создание условий для *учебно-исследовательской деятельности* студентами при изучении химии, требований современной дидактики. Исследовательский метод соот-

ветствует содержанию и способу усвоения творческой деятельности как необходимого компонента содержания образования [4]. В ходе выполнения исследовательских заданий студенты ставят в реальную научную ситуацию посредством интерпретации полученных результатов, оценкой полноты полученных данных и сделанных выводов путем соотнесения их с оригинальными научными публикациями. За счет построения в объеме учебного предмета системы проблемных задач удается, программируя деятельность студентов, согласно логике научного исследования, постепенно развивать профессиональные химические компетенции, в особенности технико-технологические: умение планировать и выполнять эксперимент в соответствии с поставленными задачами, выдвигать гипотезу, строить план ее проверки, проверять убедительность полученных результатов и сделанных выводов.

4. *Формирование познавательной самостоятельности личности* как свойства личности студента, обеспечивает успешность любого вида познавательной деятельности, в том числе преобразующего, творческого характера, и овладение практической, профессиональной деятельностью. Она придает труду студента (особенно при высоком уровне ее сформированности) характер самостоятельного, творческого поиска истины, сопряженного с эмоциональным удовлетворением от интеллектуального напряжения. Выделяются разные пути практического решения проблемы формирования познавательной самостоятельности:

– через организацию самостоятельной работы, подбор и решение учебных задач, которые формируют самостоятельность познавательной деятельности (Б.П.Есипов, М.Н.Скаткин и др.);

– через формирование приемов познавательной деятельности (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.)

– через введение обобщенных знаний, составляющих ориентировочную основу деятельности (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина). Перечисленные пути формирования и раз-

вития познавательной самостоятельности используются нами в процессе преподавания химических дисциплин

Целью внутренних условий является формирование психологических механизмов развития личности.

5. Педагогическое условие *рефлексии собственной деятельности студента* вычленено нами в связи с тем, что необходим периодический выход личности в рефлексивную позицию для осознания собственной деятельности, своих коренных интересов, соответствия действий ценностным ориентациям и смысложизненным мотивам. Поскольку целью образовательного процесса является развитие личности и профессиональных химических компетенций будущих инженеров пищевых производств, то просто вооружить студентов знаниями, умениями и включить их в творческую учебно-познавательную деятельность недостаточно, необходимо обучить будущего инженера умению осуществлять рефлекссию (И.Я.Лернер).

6. *Устремление в будущее* – создание условий для проявления врожденного стремления человека к актуализации, развитию и самосовершенствованию. Нацелить будущего инженера на необходимость получения хорошего образования, обозначить перспективы успешной профессиональной карьеры, посредством эффективного овладения знаниями в период обучения – это значит актуализировать мотивационные ресурсы для развития профессионально-значимых качеств будущего специалиста.

Для эффективности управления дидактическим процессом и достижения оптимальных результатов, предусмотрена входная, промежуточная и итоговая диагностика уровня развития химических компетенций. Входная диагностика предполагает определение уровня развития химических компетенций на предыдущих этапах обучения и позволяет дифференцировать студентов по различным параметрам. По результатам промежуточной диагностики проводится корректировка процесса обучения. Итоговая предназначена для

определения степени достижения цели химической подготовки.

Таким образом, интеграция педагогических условий в процессе преподавания дисциплин химического цикла способствует более эффективному развитию профессиональных химических компетенций будущего инженера пищевых производств.

Литература

1. *Марданов М.В.* Системообразующие компоненты содержания общепедагогической подготовки преподавателя вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999 – 171 с.

2. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

3. *Ибрагимов Г.И.* Компетентностный подход в профессиональном образовании / Многоуровневое профессиональное образование в контексте Болонского процесса. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 2004. – 304 с.

4. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.

5. *Гильманшина С.И.* Профессиональное мышление учителя химии и его формирование. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – 204 с.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.Э.Рахимова

В последние десятилетия изменения в педагогическом и воспитательном процессе происходят в контексте глобальных образовательных тенденций. К их числу можно отнести массовый характер образования и его непрерывность как новое качество; значимость, как для отдельного индивида, так и для общества в целом; ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности; адаптация педагогического и воспитательного процесса к запросам и потребностям личности; ориентация всего педагогического процесса обучения и воспитания на личность обучаемого, обеспечение возможностей его самораскрытия и самореализации.

Одной из самых важных черт современного образования является его направленность на подготовку обучаемых к активному освоению сложных ситуаций социальных перемен, готовности применить полученный социокультурный опыт на поддержание и воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой подход в воспитательном и педагогическом процессе мы обозначаем как гума-

нистически-ориентированное научно-педагогическое обучение и воспитание с использованием новейших компьютерных технологий, которое предусматривает необходимость находить перспективы развития обучаемых, их творческого раскрытия и самостоятельного конструирования ими нового знания. Именно гуманистически-ориентированное научно-педагогическое обучение и воспитание средствами предметов гуманитарного цикла является, на наш взгляд, определяющим для педагогики и дидактики, основными признаками такого обучения и воспитания являются эффективность обучения и воспитания (которая заключается в формировании рефлексивного, критического и творческого мышления, в развитии восприимчивости и аргументации, поиске личностных смыслов и принятии решений, выдвижении и проверки гипотез и, как следствие, умении решать проблемы, в конструировании и переносе знаний) и развивающий потенциал обучения и воспитания, который направлен, прежде всего, на создание обучаемыми нового, интеллектуального и познавательного продукта [2, 3-12].

Подобный подход в педагогике способствует повышению эффективности и увлекательности педагогического процесса обучения и воспитания, поскольку его важнейшими характеристиками являются:

– результативность (высокие результаты достигаются каждым обучаемым);

– экономичность (за сравнительно короткий срок прочно усваивается большой объем учебного материала при минимальной затрате усилий как со стороны педагога, так и со стороны обучаемых);

– эргономичность (обучение и воспитание происходит в благоприятной атмосфере и обстановке сотрудничества и толерантности);

– создание высокого уровня мотивации, (выявление и развитие лучших качеств личности обучаемого, а также раскрытие резервных интеллектуальных и психологических возможностей и способностей обучаемых) [1, с.26-30].

Наше общество уже давно стало информационным обществом, более того, мы все стоим на пороге коммуникационной революции, которая обусловлена бурным развитием и обновлением информативной сети Интернет. Мы считаем, что важным результатом применения компьютерных технологий является способность обучаемых вводить в действие компьютерные технологии, необходимые для коммуникации и действий людей с целью формирования социокультурной компетенции, то есть формировать у обучаемых *компьютерную компетенцию*.

Мы считаем, что *компьютерная компетенция* – это способность эффективно использовать компьютерные и коммуникационные технологии и умение адекватно применять полученные с помощью этих технологий различные виды социокультурной информации в соответствии с целями и потребностями педагогического процесса обучения и воспитания. Компьютерная компетенция формирует следующие умения:

– умение использовать компьютерные технологии, например, поиск в Интернете необходимого источника или информации;

– умение ориентироваться в мире компьютерных технологий;

– умение коммуницировать посредством коммуникационных технологий, например, написание писем, участие в коммуникационных проектах;

– умение критически подходить к полученной с помощью компьютерных технологий социокультурной информации;

– умение использовать свои творческие способности в мире мультимедийных технологий.

Стремительное развитие информационных и телекоммуникационных технологий составляет основу для радикального изменения общественного образа жизни, изменения образа жизни в период перехода от постиндустриального общества к информационному обществу знаний. Это даст, в первую очередь, преимущества тем, кто обладает способностями и умениями эффективно использовать современные компьютерные технологии с целью развития социокультурной компетенции, так как только сформированность социокультурной компетенции дает возможность общаться с представителями других культур. Следовательно, важной общественной, образовательной и воспитательной целью всего педагогического процесса становится формирование *компьютерной компетенции*.

Вместе с развитием социокультурного общества коммуникационные процессы настраивают на переработку социокультурной информации и социокультурных знаний. Главная задача, как нам представляется, состоит в том, чтобы выбрать из огромного информационного потока важную и нужную социокультурную информацию. Применительно к предметам гуманитарного цикла компьютерная технология способствует развитию следующих ключевых умений, необходимых обучаемым для умения ориентироваться в сложном поликультурном мире: способность мыслить в комплексной взаимосвязи, способность к презентации полученной социокультурной информации, самосознание, способность к исследователь-

ской деятельности, обладание организаторским талантом и силой убеждения, способность привлекать других людей и увлекать их осуществлением общих целей.

Компьютерная компетенция позволяет раскрывать социокультурное поведение, расширять эстетический опыт, что способствует, в конечном итоге, развитию адекватного общественного политического и социального мышления и действия, делает возможным поступать так, как того требует определенное социокультурное пространство. Это связано, прежде всего, с тем, что каждый обучаемый, являясь коммуникативно-компетентным человеком, одновременно является и активным пользователем, поэтому он должен быть способен выразить себя с помощью компьютерных технологий, чему его нужно, несомненно, научить. Мы выделяем следующие основные составляющие компьютерной компетенции: 1) информационный аспект; 2) исследовательский аспект; 3) деятельностный аспект и 4) интерактивный аспект. Именно развитие этих составляющих ведет в итоге к формированию умения адекватно действовать в реальном социокультурном пространстве.

С точки зрения педагогики информация должна быть доступной, правильно оцененной и взвешенной, поэтому основными признаками *информационного аспекта* мы считаем следующие:

- поиск необходимой социокультурной информации в различных источниках и различных форматах;
- оценка и отбор социокультурной информации, проверка подлинности данной информации;
- введение социокультурной информации в контекст и придание ей значения;
- запоминание социокультурной информации;
- презентация и распространение социокультурной информации;
- конструирование и создание из социокультурной информации нового социокультурного знания.

Под *исследовательским аспектом* мы понимаем готовность обучаемых ориентироваться в ситуациях, которые содержат высокую степень социокультурной неоднозначности и сложности. Таким образом, возникает тесная взаимосвязь между *исследовательским и деятельностным аспектами*, помогающими решать самые разные социокультурные проблемы.

Деятельностный аспект устанавливает реальную социокультурную среду, в которой происходит воспитание и социализация личности обучаемого. Учащиеся учатся коммуницировать между собой и с представителями других культур, потому что они хотят и должны действовать в едином социокультурном пространстве. Как мы убедились в ходе нашего исследования, удачным примером развития деятельностной компетенции является совместная работа над социокультурными проектами, поскольку они способствуют интеграции, кооперации и международной коммуникации обучаемых, что, в конечном итоге, способствует формированию социокультурной компетенции.

Специальный или предметный аспект компьютерной компетенции тесно связан с такими умениями, как:

- наличие решимости действовать и терпение;
- умение действовать в сложных социокультурных ситуациях;
- умение беспристрастно воспринимать любую социокультурную ситуацию;
- умение вдумчиво разбираться в сложной постановке проблемы;
- умение коммуницировать с другими людьми;
- умение быть гибким, способным приспособиться к быстро меняющимся обстоятельствам;
- умение импровизировать;
- умение действовать в соответствии с определенной социокультурной ситуацией;
- умение действовать на перспективу;
- умение находить новые неожиданные решения;

– умение преодолевать незапланированные социокультурные ситуации.

Составными частями предметного аспекта являются *социальный и педагогический аспект*. Социальный аспект направлен на социализацию личности обучаемого, которая тесно связана с умением действовать в соответствии с создавшейся социокультурной ситуацией при общении с представителями других культур. Педагогический аспект направлен на формирование таких качеств личности, как толерантность и уважение к иным культурам.

Интерактивность мультимедийных технологий не вызывает сомнения, поэтому не случайно в качестве одного из составляющих компонентов компьютерной компетенции мы выделяем *интерактивный аспект*, развитие и сформированность которого является важным признаком повышения эффективности педагогического процесса обучения и воспитания. Именно *интерактивный аспект* способствует социокультурному общению, адекватному восприятию социокультурной действительности, умению правильно использовать полученные социокультурные знания и, на этой основе, умению коммуницировать с представителями иных культур через глобальную сеть Интернет в соответствии с реальной социокультурной ситуацией.

Мы считаем, что компьютеризированный педагогический процесс обучения и воспитания является принципиально новым подходом к обучению и воспитанию, основными признаками которого являются следующие:

– широкое социокультурное общение, при котором происходит сближение представителей различных культур и стирание границ между ними; свободный обмен мнениями и точками зрения, идеями и информацией между участниками совместных международных и межкультурных проектов; желание познать иные культуры, расширить собственный социокультурный кругозор;

– проведение реальных исследовательских социокультурных проектов, которые спо-

собствуют познанию иных культур, менталитета и образа жизни, истории других стран, социальных явлений в их динамике;

– широкие контакты с культурой и историческим опытом других народов;

– способствование развитию и распространению гуманитарного образования при акцентировании внимания на нравственных аспектах жизни и деятельности человека и его культурного развития и самоопределения;

– способствование познанию как родной культуры, так и культуры участников проекта;

– способствование приобретению и обучаемыми и педагогами социокультурного опыта, который необходим в жизни, а также разнообразных сопутствующих навыков и умений, как, например, умение пользоваться компьютерной техникой с целью получения необходимой социокультурной информации.

При компьютеризированном педагогическом процессе обучения и воспитания кардинально меняется роль педагога, который организует и координирует деятельность обучаемых, является энтузиастом, творчески относящимся к своему делу. Мы полагаем, что при компьютеризированном педагогическом процессе педагог должен обладать следующими качествами личности: выраженными организаторскими способностями, необходимыми для координации и ведения телекоммуникационных проектов с зарубежными партнерами; педагогической грамотностью, необходимой для повышения интереса и помощи обучаемым в выполнении работ по проекту; социокультурным опытом и навыками межкультурного общения; наличием опыта работы с компьютерными технологиями и умением применять новейшие методы применения компьютерных технологий в педагогическом процессе; способностью работы с большим объемом информации и отбирать необходимую информацию.

Обобщая вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что формирование компьютерной компетенции в условиях социо-

культурного общества имеет важное значение для педагогического процесса обучения и воспитания, а компьютерные технологии представляют собой реальную возможность для социокультурного образования личности вне аутентичной культурной среды. Это связано, прежде всего, с тем, что компьютерные технологии дают возможность использовать их в качестве вспомогательного средства в процессе образования. С другой стороны, компьютер повышает мотивацию обучаемых, так как выполняет функции не только педагога, но и советчика и помощника для обучаемых.

Подводя итог, еще раз выскажем свое мнение о том, что основные составляющие компьютерной компетенции – информационный, информативный, исследовательский, специальный и интерактивный аспек-

ты – в целом способствуют развитию социокультурной компетенции, поскольку ее формирование открывает широкие возможности для приобретения социокультурного опыта, который очень важен для межкультурного общения и участия в диалоге культур. И только тогда мы можем говорить о том, что обучение и воспитание становятся поистине развивающими, что является важнейшей чертой современного образования.

Литература

1. *Дмитренко Т.А.* Новые образовательные технологии в высшей педагогической школе / Т.А.Дмитренко // ВО сегодня. – 2003. – № 8. – С.26-28.
2. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике / М.В.Кларин. – Москва-Рига: «Педагогический центр «Эксперимент» 1998. – 180 с.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Е.Б.Ларионова

Среди характеристик личности XXI века приоритетное место занимают ее компетентность и профессионализм, обеспечивающие востребованность и конкурентоспособность в обществе. В понятие «компетентность» сегодня включаются не только соответствие человека занимаемой должности, способность решать профессиональные задачи, но и открытость новому опыту, новым знаниям, способность принимать ответственные решения и находить выход из нестандартных, непривычных обыденному опыту ситуаций, потребность и способность к личностному развитию и профессиональному росту в течение всей жизни. В.И.Слободчиков определил это состояние как способность человека «превратить всю свою тотальность в предмет фактических преобразований. Для этого человеку необходимо, – по мнению ученого, – овладеть

методами работы с собой, практиками до-вооружения себя» [4].

Эпоху, начавшуюся XXI веком, определяют как интеллектуально-информативную эпоху. В масштабном проекте «Образование мирового класса» обозначены основные жизненные роли, которые предстоит освоить выпускнику современной школы, чтобы быть востребованным и компетентным в обществе:

– реализовавшаяся личность, адекватно осознающая свои способности и потребности, последовательно использующая полученные знания для жизненных выборов, позволяющих вести здоровый образ жизни, продуктивную, наполненную смыслом жизнь;

– личность со стремлением к поддержке других, умеющая ценить взаимоотношения с другими людьми, развивать плодотворное взаимодействие и коммуникацию в

спектре семейных, личных, деловых связей, как в рамках национального сообщества, так и на международном уровне;

– человек, находящийся в состоянии перманентного образования в течение всей жизни, способный постоянно приобретать новые знания вместе с умениями быстро реагировать на изменяющиеся условия внешнего мира;

– субъект культуры, относящийся к культуре как ценности, осознающий ее значение для личности и общества;

– высококвалифицированный работник, способный брать на себя ответственность за высокое качество своей деятельности и производимого продукта;

– информированный гражданин, хорошо осведомленный в области права, политики, экономики, социальных видов деятельности в купе с гражданской ответственностью;

– защитник окружающей среды, осознающий существенные взаимосвязи природных явлений и деятельности человека.

Чтобы освоить вышеназванные жизненные роли, современному человеку необходимо постоянно находиться в процессе образования. По признанию таких ученых, как Андреев А.Л., Братченко С.Л., Владиславлев А.П., Кларин М.В., Зинченко Г.П. и др., «человек в системе образования» – это перманентное состояние человека XXI века [2]. В связи с этим подготовка человека, способного к непрерывному образованию выступает, на наш взгляд, важнейшей задачей системы образования.

Современная социокультурная ситуация в обществе и в образовании предъявляет иные, более высокие требования к компетентности и профессионализму педагога. Для современного учителя недопустимо, по верному замечанию М.М.Рубинштейна, сохранение позиции «казначей знаний», основная задача которого заключается в передаче своим учащимся готовых знаний и способов деятельности [3]. Такая позиция губительна именно для педагога: ощущение полноты накопленных знаний, умений и навыков, непонимание важности и необходи-

мости постоянно двигаться дальше, отсутствие потребности и способности к непрерывному образованию рано или поздно приводит к застою, к потере связей с быстро изменяющейся действительностью. Научить учиться – это задача педагога не только по отношению к своим учащимся, она становится особенно важной и в отношении самого учителя, его педагогического образования.

Непрерывность образования на современном этапе является одной из ведущих тенденций в преобразовании системы профессиональной подготовки специалистов. Профессиональное образование рассматривается сегодня как непрерывный процесс, обусловленный потребностями современного общества в постоянном профессионально-личностном развитии и совершенствовании специалистов, в расширении их возможностей в условиях качественного изменения труда как в рамках одной профессии, так и в условиях смены сфер профессиональной деятельности.

Определение сущности непрерывного образования представлено в докладе ЮНЕСКО «Учиться быть», где под ним понимается такое изменение способа бытия человека, когда он постоянно открыт новому опыту, новым знаниям. Смысл непрерывного образования заключается преимущественно в том, чтобы в условиях уже имеющегося общего и профессионального образования сформировать систему знаний, умений и качеств личности, позволяющих ей самостоятельно продолжать образовывать и совершенствовать себя, свободно ориентироваться в сложном круге социальных и профессиональных проблем, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям и добывать необходимые ей знания и умения.

На уровне государственной политики в сфере образования данная тенденция находит свое выражение в создании системы многоуровневой педагогической подготовки, образовательных стандартов и программ, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность содержания педагогического образования на

всех его ступенях (среднее, высшее, постдипломное) и направленных на непрерывное развитие, социализацию и профессионализацию личности специалиста.

Однако, мы считаем необходимым отметить, что человеку недостаточно просто быть включенным в систему непрерывного образования, созданную государством. Для успешного продвижения вперед человеку необходимо самому осознавать важность своей непрерывной деятельности по образованию. Кроме того, адаптация в условиях целостной системы непрерывного образования требует наличия и особых способностей, обеспечивающих интенсивность и ответственность деятельности по непрерывному образованию. В научных исследованиях ряда отечественных и зарубежных ученых, таких как А.К.Маркова, В.А.Якунин, Д.Роулинг, Д.Л.Робинсон и др., подчеркивается необходимость развития у личности способности к непрерывному образованию.

Эта способность имеет свои особенности и специфически проявляется в деятельности педагога. Учитывая превалирующий коммуникативный характер педагогической деятельности, способность к непрерывному образованию у педагога подразумевает не только наличие умений работать с различными источниками информации и знание способов ее добывания и переработки, но, прежде всего, подразумевает выработку умений установить адекватные, продуктивные взаимоотношения с разными субъектами образования, умений выстраивать необходимые, полезные и взаимно обогащающие коммуникативные отношения с различными людьми. Способность к непрерывному образованию у педагога базируется, с одной стороны, на коммуникации с самим собой, на Диалоге со своим внутренним миром, на способности осознавать и адекватно оценивать уровень своей компетентности и профессионализма. С другой стороны, именно для педагога очень важны Диалог, качественные коммуникативные отношения со своими учащимися, их родителями, коллегами, родными и близкими людьми, друзь-

ями, единомышленниками для обоюдного обогащения образовательного потенциала.

В процессе продуктивной коммуникации значительно быстрее происходит, часто даже спонтанно, обмен актуальной информацией, «свежими» знаниями, по сравнению с долгой и кропотливой работой вне коммуникации, самостоятельно. Важно, что в процессе коммуникации участвуют люди с разным образовательным потенциалом, разными возможностями доступа к носителям информации. Поэтому иногда общение и взаимодействие с «нужными» в конкретной ситуации людьми значительно сокращает путь самостоятельного поиска новых знаний и время, затрачиваемое на подбор необходимых источников и их обработку.

В связи с вышеизложенным, мы отмечаем, что для развития у педагога способности к непрерывному образованию необходимо повышать уровень его коммуникативной компетентности. Мы твердо убеждены, что процесс допрофессиональной и профессиональной подготовки педагога имеет значительные возможности для создания условий, необходимых для развития у будущего педагога способности к непрерывному образованию и повышению его коммуникативной компетентности. Однако, как показывает анализ реальной образовательной практики в школе и педагогическом вузе, на современном этапе эти возможности не учитываются в полном объеме. Существует противоречие между растущими требованиями к личности и деятельности педагога и фактическим уровнем готовности выпускника педагогического вуза к выполнению своих профессиональных функций. В частности, в деятельности молодых специалистов, студентов-практикантов мы можем наблюдать такие явления, как скованность, боязнь учебной аудитории, неумение установить продуктивные коммуникативные отношения, неумение логически построить свою речь, неумение создать эмоционально положительный климат в общении и взаимодействии с учащимися и другими субъектами образования.

На наш взгляд, способом разрешения этого противоречия является создание специальных условий, необходимых для развития у будущего педагога способности к непрерывному образованию через повышение коммуникативной компетентности. Мы считаем, что зарекомендовавшие себя временем и опытом такие формы профессиональной подготовки педагогов, как обучение в педагогическом классе и дальнейшее обучение в педагогическом вузе должны стать той образовательной средой, в рамках которой эти условия могут быть созданы.

На наш взгляд, этими условиями выступают обогащение содержания образования в педагогическом классе общеобразовательной школы и в педагогическом вузе за счет введения спец. курсов, ориентированных на повышение уровня коммуникативной компетентности обучающихся; руководство самостоятельной работой обучающихся, ориентирующей их на расширение своего образовательного потенциала; обогащение содержания психолого-педагогической практики студентов педагогического вуза посредством введения заданий, ориентированных на организацию диалогического взаимодействия в системах «студент – студент», «студент – учащиеся», «студент – родители учащихся».

Важнейшим средством развития у будущего педагога способности к непрерывному образованию выступает коммуникативная компетентность, включающая знания, умения, навыки и способы осуществления продуктивного педагогического взаимодействия и общения. Общий смысл этой важнейшей подструктуры профессиональной компетентности заключается, прежде всего, в предрасположенности и готовности будущего педагога к установлению продуктивного Диалога с миром значимых Других – своих преподавателей, учащихся, их родителей.

Педагог, обладающий коммуникативной компетентностью, способен в любой жизненной ситуации найти «благоприятный для обучения момент»: будущий педагог учится

не только в вузе, у своих преподавателей, хотя эта часть подготовки по-прежнему играет фундаментальную роль в формировании его профессиональной компетентности; будущий педагог учится в процессе коммуникации со своими учащимися во время прохождения практик, учится у их родителей, у учителей-наставников, своих товарищей, у руководителей учебными заведениями. Через коммуникативные отношения будущий педагог приобретает субъективный опыт познания, который в дальнейшем благотворно сказывается на формировании самостоятельной познавательной позиции и способствует развитию способности к непрерывному образованию.

По итогам теоретического анализа и моделирования процесса развития способности к непрерывному образованию у педагога посредством повышения коммуникативной компетентности нами было организовано экспериментальное исследование, в рамках которого наш непосредственный интерес вызывала подготовка будущего педагога. Следовательно, цель нашего экспериментального исследования заключалась в проверке эффективности условий для развития способности к непрерывному образованию у будущих педагогов посредством повышения уровня коммуникативной компетентности, создаваемых в педагогическом классе общеобразовательной школы и в педагогическом вузе.

При организации экспериментального исследования мы исходили из анализа реальных особенностей профессиональной подготовки педагогов, сложившихся на протяжении 14 лет в системе образования г. Усть-Илимска Иркутской области. Филиалом ИГПУ в г. Усть-Илимске накоплен значительный опыт сотрудничества с общеобразовательными школами города в деле подготовки будущих педагогов, поскольку 35 % школ практикуют в своей работе такую форму допрофессиональной подготовки специалистов, как обучение в педагогических классах. Экспериментальной базой данного исследования, исходя из реальных

возможностей сотрудничества, были выбраны МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15» г. Усть-Илимска и филиал ИГПУ в г. Усть-Илимске. Для реализации поставленной цели и экспериментальной проверки выдвинутой гипотезы нами были сформулированы задачи исследования:

- изучение отношения учащихся и студентов к проблеме необходимости развития способности к непрерывному образованию у будущего педагога;

- измерение наличных (исходных) уровней коммуникативной компетентности и развития способности к непрерывному образованию у обучающихся;

- внесение в учебный процесс педагогического класса и педагогического вуза изменений, создающих условия для повышения коммуникативной компетентности обучающихся;

- измерение приобретенных уровней коммуникативной компетентности и развития способности к непрерывному образованию у обучающихся;

- статистическая обработка и интерпретация полученных данных.

Участниками эксперимента выступали:

- учащиеся педагогического класса (10–11 класс) МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15» г. Усть-Илимска (выборка: контрольная группа – 14 человек, экспериментальная группа – 14 человек; средний возраст участников – 16 лет);

- студенты 3 курса очного отделения Гуманитарного факультета специальностей «Русский язык и литература» и «Иностранные языки» филиала ИГПУ в г. Усть-Илимске (выборка: контрольная группа – специальность «Иностранные языки» – 16 человек, экспериментальная группа – специальность «Русский язык и литература» – 17 человек; средний возраст участников – 20 лет);

- студенты 3 курса очного отделения Факультета естественно-математических наук специальностей «География» и «Биология» филиала ИГПУ в г. Усть-Илимске (выборка: контрольная группа – специальность «География» – 19 человек, эксперименталь-

ная группа – специальность «Биология» – 24 человека; средний возраст участников – 20 лет).

Структура эксперимента была выстроена с учетом преемственности этапов допрофессиональной и начала профессиональной подготовки будущих педагогов. В частности, в составе экспериментальной студенческой группы 2 и 3 курса были объединены студенты специальностей «Русский язык и литература» и «Биология», среди которых 32% – выпускники педагогического класса МОУ «Средней общеобразовательной школы № 15» г. Усть-Илимска. В состав контрольной группы, в которую вошли студенты специальностей «Иностранные языки» и «География», выпускники педагогического класса включены не были. Эксперимент проводился в период с 2000 по 2005 год.

Программное обеспечение (средства) эксперимента в педагогическом классе средней школы было представлено следующим образом:

- авторская программа для 10–11-х классов педагогического профиля «Основы педагогики»;

- программа профориентационных встреч и бесед по тематике: «Мой первый учитель»; «Педагогика в обычной жизни»; «Педагогика и материнство»; «Педагогика и отцовство»; «Учитель в жизни моих родителей»; «Учитель в жизни великих людей»; «Как стать известным»; «Педагог – мастер»; «Карьера педагога в современном мире»; «Возможности получения педагогической профессии»;

- программа участия в реальном педагогическом процессе: проведение Дня знаний для учащихся младших и средних классов, Дня самоуправления; участие в работе Совета школы; организация и проведение коллективных творческих дел с учащимися младших и средних классов и их родителями; проведение уроков для учащихся младших и средних классов; работа на летних пришкольных площадках детского труда и отдыха; работа в детском лагере летнего труда и отдыха «Лосенок».

Программное обеспечение (средства) эксперимента в педагогическом вузе было представлено следующим образом:

– программа спец. курса «Педагогическая техника» для студентов 2 курса;

– программа спец. курса «Педагогическая этика» для студентов 2 курса;

– программа спец. курса «Коммуникативная компетентность будущего педагога» для студентов 3 курса.

Обобщение результатов экспериментального исследования позволило нам сделать следующие выводы:

– процесс развития способности к непрерывному образованию у обучающихся активизировался благодаря условиям, созданным в педагогическом классе и педагогическом вузе, о чем свидетельствовало повышение количественных и качественных показателей участия учащихся и студентов в различных формах и видах научно-исследовательской работы;

– на протяжении формирующего эксперимента наблюдалась положительная динамика повышения уровня коммуникативной компетентности учащихся и студентов экспериментальных групп;

– показатели уровня коммуникативной компетентности учащихся и студентов экспериментальных групп на завершающем этапе эксперимента значительно превысили данные значения по контрольным группам, при этом наблюдалась корреляция между уровнями коммуникативной компетентности и уровнями развития способности к непрерывному образованию. Данные выводы подтвердились методами математической статистики (результат χ^2 -критерия равен $\chi^2 = 78,2$ для группы учащихся педагогического класса и $\chi^2 = 9,7$ – для группы студентов педагогического вуза; как видим, эти данные больше соответствующих табличных значений $m-1 = 4$ степеней свободы, составляющих 18,46 и 9,46 при вероятнос-

ти допустимых ошибок меньше чем 0,001 и 0,05 соответственно);

– на завершающем этапе эксперимента в педагогическом вузе были достигнуты более высокие показатели развития способности к непрерывному образованию у студентов, по сравнению с показателями завершающего этапа эксперимента в педагогическом классе. Эти данные свидетельствовали о том, что учебный процесс педагогического вуза располагает значительно большими и разнообразными возможностями для создания условий для развития способности к непрерывному образованию у будущего педагога.

В целом эксперимент показал, что коммуникативная компетентность и способность к непрерывному образованию значимо коррелируют между собой, что позволяет использовать повышение коммуникативной компетентности как средство для развития способности к непрерывному образованию.

В экспериментальной работе нами была доказана зависимость между способностью к непрерывному образованию и коммуникативной компетентностью, апробирована система организационно-педагогических условий для педагогического класса и вуза, давшая положительные результаты.

Литература

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.

2. Братченко, С.Л. Гуманитарная экспертиза в образовании: критерии личностного роста [Текст] / С.Л. Братченко // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С.179-195.

3. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя [Текст] / М.М. Рубинштейн. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

4. Слободчиков, В.И. Новое образование – путь к новому обществу [Текст] / В.И. Слободчиков // Народное образование. – 1998. – № 5. – С.3–5.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ

О.Г.Тавстуха, А.А.Муратова

Стремление к повышению качества знаний школьников и их конкурентоспособности на рынке образовательных услуг указывает на важность расширения образовательного пространства школы, кооперации её с образовательными учреждениями различного типа. В поиске направлений совершенствования массовой общеобразовательной школы значительная роль принадлежит идее построения корпоративного образовательного пространства, ориентированного на удовлетворение разнообразных потребностей и интересов учащихся и решающего проблему их профессионального самоопределения.

Новое явление в организации учебно-воспитательного процесса школы – переход на профильное обучение старшеклассников и самостоятельный выбор учащимися того или иного профиля образования в старших классах является серьезной институциональной трансформацией для системы общего среднего образования. Реализация идеи профильности старшей ступени общеобразовательной школы ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершить ответственный выбор – предварительно самоопределиться в отношении профилирующего направления собственной деятельности. В связи с этим важна предпрофильная подготовка подростков. Под предпрофильной подготовкой понимается система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, способствующей самоопределению учащихся относительно профилей дальнейшего обучения и сферы профессиональной деятельности (Чистякова С.Н.).

Успешность выбора профиля и профессии на этапе предпрофильной подготовки О.Е.Аверчинкова обосновывает через самопознание, знакомство с миром профессий, требованиями профессий к человеку, соотношения их с личными особенностями.

В рамках предпрофильной подготовки Н.Клёнова рассматривает ориентацию на профиль и на профессию как специально организованную деятельность, направленную на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании ими вариантов продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей школы или в учреждениях профессионального образования.

В Российской системе образования параллельно со школами действует сеть учреждений дополнительного образования детей. Дополнительное образование представляет собой гармоничное единство познания, творчества, общения детей и взрослых, в основе которого лежит любознательность и увлеченность свободным поиском пути к мастерству и постижению смысла жизни. Гибкость, мобильность и вариативность дополнительного образования, создают условия для широкого выбора ребенком вида деятельности, творческого объединения или педагога, развития социальных компетенций воспитанников, удовлетворения персонифицированных образовательных запросов, создание для каждого ребенка ситуации успеха. Это позволяет снять стресс при выборе профиля обучения или профессионального учебного заведения по окончании основной школы (Андреев В.И., Журкина А.Я., Сальцева С.В., Тавстуха О.Г., Щетинская А.И.).

Если сопоставить общее (базовое) образование и дополнительное, то первое ценно своей системностью, второе – возможностью индивидуализировать процесс социализации ребёнка. Следовательно, оба эти образования могут выступать как взаимодополняющие друг друга в реализации идеи профильного обучения.

Основой взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования в решении задачи предпрофильной подготовки подростков, по нашему убеждению, должен стать принцип корпоративизма, предполагающий построение взаимовыгодных отношений ради совместного достижения общей цели при обязательном соблюдении интересов всех сторон. В современном обществе корпоративизм выступает особой интегративной характеристикой процесса объединения различных интересов: групп, личностей, общностей – для достижения совместных целей в области социальной, культурной, деловой, политической, производственно-хозяйственной и других видах деятельности.

Важная особенность корпоративизма заключается в установлении новой формы социальных отношений, суть которой заключается в необходимости объединения людей на основе взаимного уважения и доверия, признания значимости и соблюдения интересов всех сторон, партнерского диалога как переговорного механизма, взаимовыгодного социального обмена (идеями, ценностями, знаниями, материальными артефактами и т.д.) (Буева И.И.).

Именно на этих основаниях должно быть организовано взаимодействие общего и дополнительного образования детей в осуществлении предпрофильной подготовки, так как есть общая цель – объединение основных ресурсов образования (кадровых, программно-методических, материально-технических, финансовых и т.д.), проектирование открытой социально педагогической системы, интегрирующейся в корпоративное образовательное пространство. Многоаспектность взаимодействия обозначенных струк-

тур обуславливает возможность решения общих задач, направленных на моделирование программ и проектов в сфере предпрофильной подготовки учащихся.

Объединение образовательного потенциала школ и учреждений дополнительного образования детей в корпоративное пространство позволит решить следующие проблемы, возникающие при организации предпрофильной подготовки учащихся:

- недостаток в общеобразовательных школах учителей, специально подготовленных для ведения элективных курсов, может быть решен за счет привлечения к сотрудничеству педагогов дополнительного образования;

- широкий спектр и разнообразный характер образовательных программ системы дополнительного образования может удовлетворить самые требовательные запросы потребителей образовательных услуг.

Применительно к организации взаимодействия учреждений дополнительного образования со школами в осуществлении предпрофильной подготовки Добрецова Н.В. выделяет три уровня её реализации.

Традиционный уровень взаимодействия – это заключение договоров со школами, на основе которых учащиеся школ обучаются по различным направлениям на базе учреждений дополнительного образования; педагоги учреждений дополнительного образования ведут занятия в общеобразовательных школах по направлениям, выбранным школами.

Договорные отношения со школами несут в основном организационную функцию комплектования учебных групп, механизм комплектования которых в социально-педагогическом аспекте нуждается в совершенствовании, так как такая организация далеко не всегда обеспечивает ребёнку свободу выбора, и занятия начинают носить не столько дополнительный, сколько обязательный характер. Смягчить ситуацию, показать учащемуся привлекательность и ценность занятий на практике значит создать социальные и педагогические основы для

духовного и физического здоровья учащегося, его социальной адаптации, развития интеллекта, эмоции, воли, для формирования гражданской зрелости.

Инновационный уровень взаимодействия основан на создании в учебных группах учреждения дополнительного образования ситуации успеха и содействии творческой реализации личности каждого подростка, что является мощным фактором развития и воспитания. С этой целью педагогами дополнительного образования разрабатываются специальные методики конкурсов по самодиагностике, самокоррекции и саморазвитию воспитанников. Подобные научно-методические разработки, ориентированные на индивидуальный подход к развитию и воспитанию каждого учащегося, помогают формировать у подростка чувство уверенности в своих силах, чувство собственного достоинства, социальной значимости, адекватную самооценку.

Такой подход позволяет создавать дополнительные условия для развития и воспитания учащихся школ. Разработка сценариев интегрированных действий педагога, психолога, методистов учреждения дополнительного образования, классных руководителей школ и родителей позволяет организовать серию обучающих совместных семинаров, на которых педагоги могли бы овладеть навыками в создании ситуации успеха, методикой выявления индивидуально-типологических особенностей школьников и их ценностных ориентаций, методикой учёта личностных достижений учащихся по единым критериям. Это предполагает также разработку экспресс-методик оценивания личностных достижений и их фиксации в специально разработанных «Тетрадах достижений» учащихся.

Интегративный уровень как высший уровень взаимодействия основного и дополнительного образования реализуется через проектирование образовательных программ. По согласованию со школами разрабатываются и реализуются интегрированные образовательные проекты по различ-

ным учебным направлениям, совмещающие программы общеобразовательной школы и дополнительного образования.

Анализ вышеобозначенных позиций позволил выявить основные идеи реализации предпрофильной подготовки подростков в корпоративном образовательном пространстве:

- введение предметных, межпредметных и ориентационных элективных и ориентационных курсов;
- введение активных методов преподавания элективных курсов;
- проведение эвристических проб для учащихся 9-х классов (первого и второго года обучения в УДО), позволяющих воспитаннику точнее определиться в дальнейшем образовательном и профессиональном пути;
- прохождение всеми учащимися 9-х классов (первого года обучения в УДО) курса обучения выбору профиля образования;
- введение накопительной оценки учебных достижений учащихся, по типу «портфолио»;
- зачисление в 10-й профильный класс на основе решения муниципальной комиссии, на основе достижений «портфолио» учащегося;
- переход на независимую от школы и учителя оценку учебных достижений подростка, выставляемую внешними экспертами и подтверждаемую документально;
- проведения обучения подростков, как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования детей;
- организация предпрофильного обучения в малых группах;
- введение краткосрочных 8-36 часовых курсов предпрофильной подготовки;
- использование конкурсных форм (проведение олимпиад, фестивалей, марафонов, выставок и других мероприятий) с учащимися, позволяющих использовать ресурс портфолио;
- безотметочная система предпрофильного обучения воспитанников.

Реализация обозначенных идей организации предпрофильной подготовки подро-

стков в корпоративном образовательном пространстве будет способствовать созданию комфортных условий для профильного и профессионального самоопределения учащихся и обеспечит возможность осуществить профессиональные пробы; предоставляет свободу выбора профиля обучения или учреждения профессионального образования каждому учащемуся; сформирует готовность нести ответственность за сделанный выбор.

Анализ исследуемой проблемы показал, что предпрофильная подготовка в рамках корпоративного взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования эффективна при следующих социально-педагогических условиях:

- социально-педагогическая поддержка учащихся на всех уровнях обучения;
- профессиональная направленность обучения;
- развитие специальных и общих способностей;
- мониторинг качества предпрофильной подготовки;
- укрепление физического здоровья учащихся.

Корпоративное взаимодействие образовательных учреждений общего и дополнительного представляется следующими содержательными линиями:

- формирование условий для профессионального самоопределения старшеклассников через специализацию предпрофильной подготовки;
- становление единого информационного пространства в осуществлении предпрофильной подготовки подростков;
- предоставление условий для творческого развития учащихся, их самореализации на основе свободы выбора дополнительных образовательных услуг;
- усиление практической и экспериментальной составляющих предпрофильной подготовки;
- активизация деятельности учебно-опытных участков, экспедиций и учебно-производственных бригад, способствующих

ориентации учащихся на различные профессии, обеспечение их занятости в различных видах трудовой деятельности;

- совместный выход в «микросоциум» для реализации задач практической деятельности;
- объединённые усилия познания природной и социальной среды через детский исследовательский мониторинг;
- организация региональных профильных экспедиций, лагерей и летних школ; подготовка и проведение региональных слётов, смотров-конкурсов, научно-практических конференций, фестивалей, праздников-презентаций и т.п. для учащихся;

Вышеизложенное позволяет определить следующие принципы организации предпрофильной подготовки в корпоративном образовательном пространстве:

- психолого-педагогическое обеспечение личностного включения школьника в образовательную деятельность;
- последовательное моделирование в образовательной деятельности школьников целостного содержания, форм и условий профильной и профессиональной деятельности;
- проблемность содержания обучения и его развёртывания в образовательном процессе;
- адекватность форм организации образовательной деятельности учащихся целям и содержанию предпрофильной подготовки;
- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (учителей и педагогов дополнительного образования, учителей и учащихся, педагогов дополнительного образования и учащихся, учащихся между собой);
- открытость – использование для достижения конкретных целей предпрофильной подготовки различных педагогических технологий;
- педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;

– единство обучения, развития и воспитания личности будущего профессионала.

В корпоративном образовательном пространстве мы выделяем три базовые формы деятельности учащихся и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой.

К базовым относятся следующие:

– учебная деятельность, примером которой являются предметные, межпредметные и ориентационные элективные курсы;

– квазипрофессиональная деятельность, моделирующая условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нём людей, например, в деловой, ролевой, имитационной игре, тренингах;

– учебно-профессиональная деятельность, где учащиеся выполняют исследовательские (написание проектов) или практические (полевая практика) функции.

Промежуточными могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности учащихся в другую: проблемные лекции, семинары, групповые практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, разного рода тренинги, элективные курсы и др.

Обозначенным базовым формам деятельности учащихся в процессе предпрофильной подготовки соответствуют три обучающие модели: семиотическая, имитационная, социальная.

Семиотическая обучающая модель представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие её индивидуальное присвоение каждым учеником (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания, просмотр презентаций, кинофильмов и т.п.). Единицей работы учащихся является речевое действие (Вербицкий А.А.).

Имитационная обучающая модель – это моделируемая ситуация будущей профессиональной и профильной учебной деятельности, требующая анализа и принятия ре-

шений на основе текущей информации. Например, погружение в деятельность через деловые, ролевые, имитационные игры, активизирующие методики. Единица работы ученика – предметное действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций (Вербицкий А.А.).

Социальная обучающая модель – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в конкретных формах совместной деятельности учащихся (профильные и профессиональные пробы, производственные практики). Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной и профильной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего профессионала. Основной единицей активности учащихся является поступок, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и, с учётом этого, коррекцию действия (Вербицкий А.А.).

Таким образом, в корпоративном образовательном пространстве предметное содержание деятельности учащихся проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, к своему прототипу, заданному в деятельности специалиста-профессионала. Социальное содержание включается в учебный процесс через формы совместной деятельности учащихся, предполагающие учёт личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива.

Только совместными усилиями школы и учреждений дополнительного образования можно создать корпоративное образовательное пространство, способствующее профессиональному самоопределению каждого школьника, и именно перед школой стоит задача организации целенаправленного взаимодействия различных субъектов про-

фориентационной деятельности: школьных учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, специалистов-профессионалов.

Создание корпоративного образовательного пространства свидетельствует о его высокой эффективности при решении многих задач в области образования, в частности в организации предпрофильной подготовки. Основной целью взаимодействия образовательных структур различного типа становит-

ся расширение и обогащение учебно-воспитательного пространства в микросоциуме, адаптации его к современным социокультурным условиям и потребностям рынка труда.

Совместные усилия нужны и для создания портфолио как новой формы учета индивидуальных достижений школьников, и для разработки совместно с педагогическим коллективом школы проектов профильного обучения, и для привлечения к проекту родителей.

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

О.М.Штерц

В период активных социально-экономических преобразований, влияющих на динамику общественных идеалов, особый интерес представляет изучение ценностей отдельных социальных групп и личностей, являющихся в данном случае носителями общественных ценностей.

Ценности играют значительную роль в жизни человека. Они определяют наиболее важные, значимые аспекты в жизни личности и влияют на его мировоззрение и систему межличностных отношений, задавая ей определенную знаковую модальность. А также являются одним из параметров, на основе которых выделяются различные социальные группы. Следовательно, ценности с одной стороны несут сугубо личностную характеристику, отражающуюся в потребностях и мотивах поведения личности, определяющую его внутреннюю специфику и в то же время обладают обще социальным характером, что отображается в групповых ценностях индивида.

Социальная структура человечества в настоящее время стала более сложной. Данное обстоятельство связано с увеличением интенсивности темпа жизни, с усложнением связей между социальными группами общества, что в свою очередь ведет к изме-

нениям на личностном уровне, в частности, к усилению разнородности и разнонаправленности жизненных ценностей отдельных групп и слоев населения, к увеличению социальных ролей выполняемых человеком.

В рамках психологической науки ценности рассматриваются как явления и их свойства, воплощающие в себе общественные идеалы и выступающие благодаря этому как эталон должного.

В зарубежной психологии сложились следующие тенденции в изучении ценностей личности. Так с позиции австрийской психологической школы (А.Мейнонг, Х.Эренфельс, Й.Крейбиг) ценности понимаются как исключительный феномен. По Х.Эренфельсу, ценность объекта определяется его желаемостью, которая в свою очередь определяется возможностью получения удовольствия [11].

А.Маслоу считает, что действительно правильный выбор ценности это тот, который ведет к самоактуализации личности [6]. Г.Оллпорт полагал, что источником большинства ценностей личности является мораль общества, но в то же время он выделил ряд ценностей, не продиктованных моральными нормами – например, любознательность, эрудиция, общение [7; 133].

Среди отечественных социологов и психологов существенный вклад в разработку проблемы ценности внесли: Г.А.Андреева, Б.Г.Ананьев, М.М.Бахтин, О.Г.Дробницкий, С.Л.Рубинштейн, А.Г.Здравомыслов, В.Н.Мясищев, К.К.Платонов, В.П.Тугаринов, В.А.Ядов и др. Проблеме классификации ценностей посвящены работы М.Рокича, Г.Оллпорта, Д.А.Леонтьева, С.С.Бубнова, В.Ю.Крылова.

Психолого-акмеологический аспект ценностных ориентаций, как отмечает Б.Г.Ананьев, для психолога – это центр духовного развития личности, выступающая как целостная совокупность, или система, сознательных отношений личности к обществу, группе, труду, самому себе... взаимопроникновение смысла и значения, динамика установки, нравственные позиции и мотивы поведения формируемой личности [1; 34].

Ценности – это материальные или идеальные предметы, как отмечает А.Г.Здравомыслов, обладающие значимостью для данного социального субъекта с позиции удовлетворения его потребностей и интересов [3; 26].

И.С. Кон определяет ценности как систему убеждений, выражающих отношение человека к миру [4]. Б.Д.Парыгин характеризует ценности как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности [9].

Мы склонны полагать, что ценность – это в первую очередь отношение человека к кому-либо или к чему-либо, с позиции значимости, важности этого объекта непосредственно для самой личности. Ценностные отношения проявляются непосредственно в деятельности и носят как объективную, так и субъективную окраску. Так, например, все люди разделяют общечеловеческие ценности – добро, красота, любовь, но в понимании каждого индивида эти ценности преобразуются и приобретают личностную, субъективную окраску.

Совокупность ценностей, определяющая направленность личности, отражается в ее ценностных ориентациях. Система ценностей представляет собой динамическое об-

разование, которая изменяется в течение жизни человека. По мнению А.Г.Здравомыслова и В.А.Ядова, наличие устоявшихся ценностных ориентаций характеризует зрелость личности и обеспечивает его устойчивость и стабильность [3].

Как отмечает М.С.Яницкий, направленность личности выступает как системообразующее свойство личности, определяющее весь ее психический склад [12]. Следовательно, в направленности выражаются субъективные ценностные отношения личности к различным сторонам действительности.

Из вышесказанного следует предположить, что одна социальная группа отличается от другой социальной группы системой ценностных ориентаций, которые вырабатываются в процессе существования группы и влияют в целом на деятельность ее членов. Основой для объединения людей в те или иные соц. группы является разделение ценностных ориентаций личности данного социума. Статус и социальные роли, предопределяющие положение и поведение индивида в группе в свою очередь оказывают влияние на формирование системы ценностных ориентаций личности, сообразно с исполняемой социальной ролью в социуме.

Под сущностью социальной группы А.И.Донцов понимает относительно устойчивую совокупность людей, исторически связанных общностью ценностей, целей, средств либо условий социальной жизнедеятельности [2; 20]. Принятие и соответствие личности нормам, правилам и ценностям, установленным в группе, определяет ее групповую идентификацию.

Руководители – это определенная большая социальная группа, характеризующаяся единством мотивационной сферы, функциональной структуры деятельности, заключающаяся в руководстве и в управлении трудовым коллективом, а также в эффективной организации их трудовой деятельности для достижения поставленной перед организацией цели.

Все элементы большой социальной группы как социально-психологического яв-

ния формируются в ходе социальных отношений и массового общения [2]. В рамках социальной группы руководителей связь между ее членами не достаточно прочная, она ограничивается деловым общением, направленным на решение каких-либо производственных задач. Но вместе с тем у них наблюдается схожесть мыслей, потребностей, чувств, ценностей, которая формируется в процессе выполнения управленческой деятельности. К тому же руководители – это своего рода закрытая социальная группа, имеющая высокий уровень социального статуса, характеризующаяся наличием достаточно сильных традиций и стереотипов восприятия, сложившихся у социума по отношению к данной социальной группе. Основной мотивацией к групповому объединению служит достижение высокого уровня общественного статуса личности, а посредством него и высокого материального положения. Внутри самой группы отношения строятся с позиции строгой иерархизация и дифференциация социальных ролей.

На наш взгляд, в исследовании специфики ценностно-мотивационной сферы личности необходимо опираться на системно-деятельностный подход, так как ценностно-мотивационная сфера личности – это также система и поэтому ее нужно рассматривать в нескольких взаимосвязанных этапах [4; 22]:

1. Как некоторую определенную относительно самостоятельную единицу, обладающую качественной определенностью.

2. Как элемент некоторой макросреды, в которую это явление (событие, процесс) должно быть обязательно включено, и зонам которой оно подчиняется.

3. Как интеграцию ряда микросистем, которые также проявляются в изучаемом явлении, событии или процессе.

Ценностной сфере личности присущи все структурные компоненты системы: общие интегративные свойства, целостность, структурность, многомерность и множественность, иерархичность и динамичность [9; 24]. Если «положить» выделенные компоненты системы на ценностную сферу лиц,

занимающих руководящую должность, то можно отметить:

1. Общие интегративные свойства, т.е. ценности и отношения, выделенные в целом для всей социальной группы, будут отличаться от свойств образующих ее компонентов, т.е. от конкретных ценностей и отношений.

2. Ценности и отношения структурированы, т.е. им присуща вполне конкретная форма организации, включающая в себя разнообразные формы и способы взаимосвязи и взаимодействия элементов.

3. Система ценностей и отношений обладает целостностью, ибо включает в себя конкретные ценности и отношения.

4. Системе ценностей и отношений присуща многомерность и множественность, так как в нее могут включаться ценности и отношения различных видов жизнедеятельности (профессиональных, учебных и т.д.). Этот показатель отражает, прежде всего, развитость содержания ценностей и отношений.

5. Ценностям присуща иерархичность, проявляющаяся в зависимости от гендерных особенностей, социально-демографических характеристик, «стажа» управленческой деятельности и др. Под иерархичностью мы будем понимать доминирование определенных ценностей и факторов отношений внутри выделенных нами для анализа групп руководителей.

6. Ценности и отношения имеют тенденцию к изменениям в зависимости от возраста, «стажа» управленческой деятельности, конкретной ситуации. Ценности и факторы отношений носят как устойчивый, так и ситуативный характер. Все они имеют как общие проявления, свойственные всем представителям данной социальной группы, так и отличные, связанные с конкретными ситуациями жизнедеятельности. Здесь мы особо отмечаем, что достижение вполне конкретной ценности может привести к тому, что она снизит свою значимость в дальнейшем, уступит место другой ценности. Но она не «пропадет», а включится в «си-

стемную детерминацию» и будет выступать в роли внутреннего фактора и предпосылки образования новой ценности.

Как видно из представленных рассуждений, ценности и отношения обладают всеми признаками системы и занимают особое место в структуре личности. Человек строит свои отношения с окружением, исходя из того, какие ценности в настоящий период времени для него особенно актуальны.

В качестве основного эмпирического инструментария для исследования ценностных ориентаций руководителей нами была использована методика Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ), разработанная В.Ф.Соповым и Л.В.Карпушиной [11]. Основным диагностическим конструктом МТЖЦ являются терминальные ценности (развитие себя, духовная удовлетворенность, креативность, активные социальные контакты, собственный престиж, высокое материальное положение, достижение, сохранение собственной индивидуальности). Терминальные ценности в свою очередь поделены на нравственно – деловые (развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, активные социальные контакты) и эгоистически – престижные ценности (собственный престиж, достижение, материальное положение, сохранение собственной индивидуальности).

Терминальные ценности реализуются по-разному, в различных жизненных сферах. Под жизненной сферой в данном случае понимается социальная среда, где осуществляется деятельность человека. Значи-

мость той или иной жизненной сферы для различных людей и социальных групп не одинакова. В перечень жизненных сфер входят: профессиональная жизнь, образование, семейная жизнь, общественная активность, увлечение и физическая активность. Включение физической активности в перечень жизненных сфер связано с наличием потребностей в движении у человека [11]. У разных индивидов важность, значимость жизненной сферы физической активности неодинакова.

В процессе эмпирического исследования нами было охвачено 168 руководителей среднего звена промышленных предприятий г. Елабуги, г. Набережных Челнов и г. Менделеевска. В результате проведения и дальнейшей обработки методики нами была выявлена следующая иерархия ценностных ориентаций руководителей.

Наибольшую значимость в данном случае получили следующие ценности: материальное положение (1 ранг, вес 7,09), социальные контакты (2 ранг, вес 6,86), собственная индивидуальность (3 ранг, вес 4,50), наименее востребованными оказались ценности: креативность (творчество) (7 ранг, вес 5,99) и духовное удовлетворение (8 ранг, вес 4,90).

Наиболее важными жизненными сферами для управленческого персонала среднего звена является общественная сфера (1 ранг, вес 7,51), профессиональная сфера (2 ранг, вес 6,65). Наименее значимыми являются семейная сфера (5 ранг, вес 5,62), сфера увлечений (6 ранг, вес 5,29).

Таблица 1

Выраженность жизненных ценностей руководителей среднего звена

Вес	Ранг	Жизненные ценности
7,09	1	материальное положение
6,86	2	социальные контакты
6,45	3	собственная индивидуальность
6,41	4	развитие себя
6,31	5	собственный престиж
3,01	6	достижение
2,87	7	креативность
2,8	8	духовное удовлетворение

Таблица 2

**Выраженность жизненных сфер
руководителей среднего звена**

Вес	Ранг	Жизненная сфера
7,51	1	общественная
6,65	2	профессиональная
6,46	3	образование и обучение
5,89	4	физическая активность
5,62	5	семейная
5,29	6	увлечение

Из вышесказанного мы видим, что для руководителей среднего звена наибольшую значимость имеет общественная сфера, что характеризуется высокой значимостью для человека проблем жизни общества и вовлеченностью в общественно-политическую жизнь. Данный факт объясняется градацией руководителей на три уровня (технологический, управленческий, институционный). Управленческий уровень соответствует среднему звену управления. Среднее звено является как бы буфером между низовым и высшим звеньями управления. Представители среднего звена почти 90% времени проводят во взаимодействии с людьми. Большая часть их общения проходит в форме бесед с другими руководителями среднего и низового звена. Значимость профессиональной сферы говорит о том, что человек отдает много времени своей работе, включается в решение всех производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека. Новые реалии современной действительности диктуют новые правила производственных отношений, что в свою очередь вызывает необходимость наличия высоких профессиональных умений, для того чтобы быть востребованным специалистом на рынке труда, что также подтверждается высокой значимостью сферы обучения и образования и спецификой профессиональной деятельности руководителя.

Важность материального положения и общественной сферы определяют тенденцию заниматься общественно-политической

деятельностью ради материального вознаграждения, что в свою очередь является одним из аспектов управленческой деятельности.

Значимость в профессиональной сфере жизни материального положения говорит о том, что у личности наблюдается стремление иметь работу или профессию, гарантирующую высокую зарплату, другие виды материального благополучия. Склонность сменить работу, специальность, если она не приносит желаемого уровня материального благополучия.

В профессиональной и общественной сфере жизни низкое значение по креативности говорит о том, что человек стремится к консервативности, стабильности, следованию должностным инструкциям. Всякие нововведения в области методов и организации деятельности таких людей как правило раздражают. Вызывает нежелание работать. Данное обстоятельство, на наш взгляд, связано в большей степени с особенностями менталитета русского народа и с пережитками социалистического прошлого, находящего свое отражение в жизни российского общества, так как рыночные отношения находятся в процессе развития.

Анализ корреляционных взаимосвязей показал, что практически все ценности (96%) имеют между собой достоверно значимые взаимные положительные связи ($p < 0,01$), что свидетельствует о достаточно целостной ценностной сфере личности руководителей. Наиболее тесная корреляционная связь наблюдается между ценностями духовного развития и социальными контактами $r = 0,61$ при $p < 0,01$; между ценностями собственно престижа и социальными контактами $r = 0,61$ при $p < 0,01$. В то же время отсутствует положительная значимая связь между ценностями материальное положение и креативность $r = 0,07$.

Корреляционный анализ полученных данных по МТЖЦ показал, что существует зависимость ценностных ориентаций личности руководителей от социально-демографических характеристик.

При анализе значимости ценностей отдельно для руководителей мужчин и женщин, выявленная нами специфика несколько различается. Общее в ней то, что ранги выраженности блоков ценностей у мужчин

и женщин и конкретных ценностей, их отражающих, одинаковы. Об этом свидетельствует коэффициент ранговой корреляции между ценностями мужчин и женщин ($p < 0,05$), но есть и несколько отличий.

Таблица 3

Выраженность ценностных ориентаций в зависимости от половой принадлежности

Ценности	Вес блока мужчин	Ранг	Вес блока женщин	Ранг
Развитие себя	5,87	5	6,76	2
Духовное удовлетворение	4,88	8	4,93	8
Креативность	5,81	6	6,17	7
Социальные контакты	7,01	2	6,75	3
Собственный престиж	6,28	3	6,46	6
Достижение	5,62	7	6,53	5
Материальное положение	7,28	1	6,90	1
Собственная индивидуальность	6,20	4	6,69	4

Для руководителей женщин ценность развития себя имеет больший вес (вес 6,76; ранг 2), чем для мужчин (вес 5,87; ранг 5), что статистически подтверждается критерием t – Стьюдента $t = 2,62$ при $p < 0,01$. Значимость ценности достижения более представлена у женщин руководителей (вес 6,53; ранг 5), в мужской иерархии ценностей достижение занимает ранг 7 и имеет вес 5,62: $t = 2,15$ при $p < 0,05$ соответственно. Различия между мужской и женской выборкой статистически значимы $t = 2,22$ при $p < 0,05$ в отношении к ценности собственная индивидуальность, которая является наиболее актуальной для женщин руководителей (вес 6,69; ранг 4). Наибольший вес в мужской выборке приобретают ценность материальное положение (вес 7,28; ранг 7) при $t = 2,92$ $p < 0,01$ соответственно, и ценность социальные контакты (вес 7,01; ранг 2) при уровне статистической значимости различий $t = 2,03$ $p < 0,05$. Для женской выборки данные ценности имеют следующий вес значимости: материальное положение – вес 6,90 (ранг 1), социальные контакты – вес 6,75 (ранг 3).

Данные факты позволяют нам делать вывод о том, что у женщин руководителей в

большей степени в весовом отношении преобладают эгоистически престижные ценности, а у мужчин нравственно-деловые. Анализ весовых различий позволяет нам предположить, что у женщин руководителей более гармонично развита ценностно-мотивационная сфера личности, что способствует ее стрессоустойчивости.

В процессе обработки МТЖЦ нами также были получены данные относительно иерархической структуры жизненных сфер в мужской и в женской выборке испытуемых, что нашло наглядное отображение в таблице 4.

Одинаковую значимость и для мужской и для женской выборки руководителей имеет общественная сфера жизни (ранг 1; вес 6,98) и (ранг 1; вес 8,30), что связано со спецификой деятельности руководителей среднего звена, основная суть которой состоит в координации взаимодействия между субъектами и объектами управления. Однако, анализ различий в мужской и в женской выборке с помощью t -критерия Стьюдента показал, что существует статистически достоверное различие относительно весовой значимости блока общественной сферы. Так общественная сфера жизни имеет больший

Таблица 4

Выраженность жизненных сфер в зависимости от половой принадлежности

Жизненные сферы	Вес блока мужчин	Ранг	Вес блока женщин	Ранг	Значение различий (t-Стьюдента)
профессиональная	6,24	3	7,06	2	2,19
обучение и образование	6,28	2	6,64	3	1,40
семейная	5,59	5	5,95	4	0,97
общественная	6,98	1	8,03	1	3,18
увлечения	5,26	6	5,51	6	0,71
физическая активность	5,74	4	5,88	5	0,44

Примечание: критические значения t-критерия Стьюдента для $n=168$ являются 1,96 при $p<0,05$, 2,58 при $p<0,01$ и 3,29 при $p<0,001$.

вес в женской выборке, чем в мужской при $t=3,18$ $p<0,01$. Следовательно женщины руководители больше, чем мужчины уделяют внимание проблемам межличностных взаимоотношений между субъектами управленческого процесса.

Профессиональная сфера жизни имеет большее значение для руководителей женского пола (ранг 2; вес 7,06), чем для мужчин (ранг 3; вес 6,24), что также статистически подтверждается при $t=2,19$ $p<0,05$. Женщины руководители уделяют, таким образом, много времени управленческой деятельности, активно включаясь в решение производственных задач. Что, на наш взгляд, подтверждает мнение Турецкой Г.В. о нежелании женщин – руководителей делегиро-

вать полномочия, сверхконтроль за подчиненными.

Что же касается других жизненных сфер, то статистически значимых различий между выборками нами не было обнаружено

Существует статистически достоверная зависимость между ценностными ориентациями руководителей и их физическим возрастом ($p<0,05$). В процессе жизни в обществе личность развивается и изменяется. Соответственно изменяются и ценности, являющиеся ядром структурного компонента личности. Так под воздействием потребностей ценности-цели могут превращаться в ценности-средства для достижения новых значимых аспектов в жизни личности.

Таблица 5

Развитие ценностных ориентаций руководителей в зависимости от социально-демографических характеристик

Ценность	20-30 лет		30-40 лет		40-50 лет		50-60 лет	
	вес	ранг	вес	ранг	вес	ранг	вес	ранг
Развитие себя	5,38	7	6,69	6	6,45	2	6,50	3
Духовное удовлетворение	4,88	8	5,78	8	4,43	8	4,52	8
Креативность	6,36	4	6,04	7	5,26	7	6,24	6
Социальные контакты	6,81	2	7,45	2	6,24	3	6,83	2
Собственный престиж	5,76	6	7,19	3	5,95	6	6,31	4
Достижение	6,05	5	7,14	4	6,17	4	5,43	7
Материальное положение	7,26	1	7,52	1	6,83	1	6,93	1
Собственная индивидуальность	6,74	3	6,81	5	5,98	5	6,28	5

Из вышеприведенной таблицы видно, что с возрастом практически не подвержены изменениям такие ценности, как духовное удовлетворение, материальное положение. Значительные изменения в ценностной структуре личности руководителей в зависимости от возрастных характеристик приобретает ценность развитие себя, так в возрастных границах 20-30 лет данная ценность занимает лишь 7 ранг (вес 5,38), то в 50-60 лет она достигает 3 ранга (вес 6,50), что же касается ценности собственная индивидуальность, то она у руководителей с возрастом теряет прежнюю привлекательность 20-30 лет 3 ранг (вес 6,74), 50-60 лет 5 ранг (вес 6,28). Данная тенденция замечается и относительно ценности креативность 20-30 лет ранг 4 (6,36), а в 50-60 лет смещается на 7 ранг (вес 6,24). Снижается с возрастом у руководителей актуальность и такой ценности, как достижение 20-30 лет 5 ранг (вес 6,05), 50-60 лет 7 ранг (вес 5,43)

Таким образом, мы видим, что на систему ценностных ориентаций личности руководителей непосредственно влияет их профессиональная деятельность, чем обусловлено высокое значение таких ценностей, как материальное положение, социальные контакты, собственная индивидуальность, то есть непосредственно экономические и индивидуально-личностные ценности. В то же время на систему ценностных ориентаций руководителей как социальной группы оказывают значительное влияние социально-демографические характеристики, которые определяют как значимость, так и знаковую модальность той или иной ценности.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980. – Т.1. – 340 с.
2. *Донцов А.И.* О понятии «группа» в социальной психологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 4. – С.19-23.
3. *Здравомыслов А.Г.* Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1989. – 563 с.
4. *Кон И.С.* Социология личности. – 265 с.
5. *Ломов Б.Ф.* Системный подход к проблеме детерминизма в психологии // Психологический журнал. – 1989. – Т.10, № 4. – С.20-27.
6. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 349 с.
7. *Оллпорт Г.* Личность в психологии. – СПб.: Ювента, 1998. – 306 с.
8. Основы социально-психологической теории. Учебное пособие для социологов, преподавателей и студентов / Под общ. ред. А.А.Бодалева, А.И.Сухова. – М: Изд-во международная педагогическая академия, 1995. – 321 с.
9. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 279 с.
10. *Рогов М.Г.* Системно-деятельностный подход к исследованию ценностно-мотивационной сферы личности в процессе ее профессионализации // Системные исследования в общей и прикладной психологии. Сборник научных трудов / Ред.-сост. В.А.Барабанчиков, М.Г.Рогов. – Набережные Челны: Институт управления, 2000. – С.18-27.
11. *Сопов В.Ф., Карпушина Л.В.* Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению. – Самара: СамИКП, 2002. – 16 с.
12. *Яницкий М.С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Изд-во Кузбасс вузиздат, 2000. – С.20.

ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Р.М.Таймасова

Происходящие в нашем обществе социальные, экономические и политические преобразования все больше

приводят к смещению ценностных приоритетов из духовной в материальную сферу. Наиболее стремительно этот процесс про-

текает в среде молодежи, поскольку сознание подрастающего поколения подвержено различным влияниям извне в большей степени, чем у взрослых людей. Все чаще в действиях молодежи просматриваются элементы равнодушного, а порой и жестокого отношения к окружающим, что связано со сменой представлений о справедливости, честности, морали и нравственности и, к сожалению, служит формированию потребительско-эгоистического отношения к жизни. Не отрицая ведущей роли семьи, следует, на наш взгляд, говорить о важном значении образовательного учреждения в процессе формирования мировоззрения учащегося. Школа, техникум, вуз должны нацеливать личность на тот спектр ценностей, который будет способствовать прогрессивному развитию и личности и общества.

Обращаясь к определению «ценности» в справочной литературе, можно заметить, что данный термин используется для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности, предметов и общественных отношений, все многообразие которых может оцениваться в плане добра и зла, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого и т.д. Кроме того, М.С.Каган считает, что ценности усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием. Так, Н.Е.Щуркова, выделяет три слагаемых взаимодействия личности с культурными ценностями окружающего мира (объект-субъектные отношения): *освоение* позволяет воспринимать мир определенной культуры и взаимодействовать с ним; *усвоение* окружающего мира необходимо, чтобы общение с ним не стало губительным для человека; *присвоение* ценностей, открытых культурой, и введение их в личностную структуру учащегося (почитание родителей, любовь к отечеству, уважение другого человека, преклонение перед красотой, жажда творчества).

С точки зрения взаимодействия воспитателя и воспитанника (субъект-субъектные отношения), А.Г.Здравомыслов следующим

образом представляет механизм превращения внешних стимулов в ценность:

- педагогическое стимулирование интереса к личной и социальной значимости истинных национальных и общечеловеческих, духовных и материальных ценностей;
- процесс вовлечения воспитанника в различные виды деятельности и общения, где бы он осознал, испытал потребность в достижении, овладении вышеперечисленными ценностями;
- воспитание, которое на определенном этапе переходит в самовоспитание, где критерием жизнедеятельности воспитанника становятся истинные ценности.

Следовательно, если взрослеющая личность руководствуется в своих действиях общечеловеческими ценностями (Человек, Отечество, Труд, Мир, Совесть, Добро, Красота, Природа), это означает, что она общается к общечеловеческим ценностям и идеалам.

Данный механизм точно отражает процесс нравственного воспитания детей и молодежи. Общеизвестно, что нравственность представляет собой совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу. Тогда как нравственное воспитание – педагогический процесс, направленный на усвоение школьниками нравственных норм и правил, развитие нравственных чувств, формирование нравственного сознания и убеждений, нравственной культуры и нравственного облика, выработку навыков, привычек и умений нравственного поведения.

В свою очередь, П.И.Пидкасистый подчеркивает, что нравственные качества личности рождаются как следствие гуманистической ориентации ребенка, как продукт ее формирования. Он указывает, что формирование у учащихся ценностного отношения к человеку составляет основу воспитания и выступает для окружающих людей как процесс формирования определенных качеств личности: дисциплинированности, вежливости, доброжелательности, честности, великодушия, совестливости, гуманности.

В связи с гуманитаризацией образования, целью которого является обновление процесса воспитания детей и молодежи путем повышения эффективности усвоения ценностей мировой и национальной культуры, все увереннее набирает силу культурологический подход, реализуемый как принцип культуросообразности воспитания. Он предполагает, что воспитание: 1) основывается на общечеловеческих ценностях; 2) строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями; 3) способствует формированию привычек в поведении учащихся, соответствующих нормам морали и этикета и отражающих процесс формирования нравственных качеств личности школьника; 4) позволяет передавать знания об особенностях личностного восприятия людей, социально-культурных явлений, предметов быта, принадлежащих другой национальной культуре, т. е. формирует интерес к мировой культуре. По мнению В.И. Андреева, «воспитание будет тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, мировой цивилизации» [2; 353].

Говоря о культуре как определенном уровне развития общества, а также системе духовных ценностей и норм, следует иметь в виду, что последние созданы творческой деятельностью людей и несут в себе определенный культурологический потенциал. Соответственно, каждый предмет с одной стороны, может представлять собой определенную культурную ценность, а с другой стороны – он, так или иначе, оказывает влияние на развитие культуры последующих поколений.

Для развития и воспитания личности культурные ценности являются неисчерпаемым источником духовного, нравственного обогащения. Так, В.А. Сухомлинский подчеркивает, что «ни одна мудрость не должна исчезнуть бесследно, ни одно глубокое нравственное убеждение не должно угас-

нуть, не передав своей страсти младшим поколениям». В то же время усвоение культурных ценностей невозможно представить вне деятельности, вне реальной жизни общества, в котором формируется личность учащегося. Поэтому развитие духовности и становление нравственности может стать реальностью, в этом случае, если учащийся является непосредственным участником культурной повседневной жизни своего учебного учреждения, района, города, страны.

Педагоги-исследователи (И.С. Марьенко, Д.И. Водзинский, Н.И. Болдырев, И.А. Каиров, О.С. Богданова) единодушно признают, что нравственное воспитание подрастающего поколения не только оказывает влияние на формирование и развитие положительных качеств личности, но и на различных этапах развития общества остается важнейшей проблемой. В связи с этим, рассматривая нравственное воспитание как систему, следует говорить о ее динамичности, определенной устойчивости и преемственности. Многие элементы этой системы (формы, принципы, методы и др.) в основе своей сохраняются, корректируются лишь содержание в зависимости от конкретных исторических условий. Подтверждение тому мы находим у В.И. Андреева, который отмечает, что решение проблемы духовно-нравственного воспитания требует не изобретения новых приемов, методов, а разумного использования и системного применения старых, общепринятых. В настоящее время многочисленные исследования, концепции, модели служат делу возрождения и сохранения нравственного сознания подрастающего поколения с привлечением национальных ценностей, что в дальнейшем помогает учащимся самоопределиваться в жизни и реализоваться в творчестве.

Нельзя не согласиться с мнением Е.В. Бондаревской, которая трактует воспитание как процесс возрождения гражданина, человека высоконравственного и культурного. Очевидно, что становление культуры современного человека невозможно без учета психологического склада того или иного народа,

его традиций, обычаев и ценностей. Народная мудрость, фольклор, ритуалы и обряды нацелены на воспитание качеств, таких как трудолюбие, гуманность, справедливость, характерных для нравственно-здорового человека, его развития как личности. Вместе с тем поликультурная среда современного общества требует от личности знания традиций и обрядов других народов, умения учитывать их в межнациональном общении. Умелое сочетание в процессе воспитания общечеловеческих и национальных ценностей в наибольшей степени способствует духовно-нравственному обогащению отдельной личности и народа в целом.

Как известно, именно национальная культура является частью внутреннего мира человека. В душе каждого человека генетически заложено стремление к народному, национальному как источнику обогащения души. Осознание своей принадлежности к определенной национальной культуре стимулирует личность к росту духовных потребностей, ориентирует на сохранение национальных ценностей, способствует нравственному саморазвитию и закреплению нравственных ориентиров.

Многие ученые, педагоги говорят о необходимости включения в учебно-воспитательный процесс школы предметов, связанных с национальной культурой. Это предметы гуманитарного цикла, содержание которых основано на изучении национальных мифов и преданий, истории своего народа, родного языка и литературы, обычаев и обрядов, национальной архитектуры и дизайна, изобразительного искусства, хореографии и музыки, народного костюма и т.д. В связи с этим в учебные планы образовательных учреждений внедряется национально-региональный компонент, что подразумевает включение в учебный процесс специальных предметов, раскрывающий студентам богатые традиции народа и достижения профессионального искусства той или иной республики или региона. Так, М.Г.Тайчинов настойчиво подчеркивает необходимость приобщения школьников всех возрастов к

национальной культуре. В качестве основных путей достижения этой цели он рассматривает обучение родному языку, музыкальному, декоративно-прикладному искусству, истории, традициям своего народа во взаимосвязи с культурой других народов; создание условий для усвоения национальных обычаев в процессе проведения уроков-праздников; формирование уважения и любви к родному народу и другим народам страны.

Аналогичного мнения придерживается и видный педагог-исследователь В.Д.Шадриков, который считает, что именно проникновение в духовную жизнь народа и делает человека патриотом. Только пробудившись и окрепнув в национальной духовности, человек получает доступ к созданиям чужого национального духа и раскрывает для себя общечеловеческие ценности. Ученый утверждает, что каждый народ призван иметь свое самобытное, национально-духовное лицо и только настоящий патриот способен уважительно относиться к другим народам, потому что он видит их духовную силу, их духовные достижения, чтит духовность их национальной культуры.

В свою очередь В.И.Андреев считает, что нравственный человек тот, кто любит своих близких, чувствует привязанность к родной земле, гордится своим народом; знает историю своего народа и своей Родины, родной язык и литературу. «Какой бы творчески и интеллектуально одаренной ни была личность, проявление в ней любви и уважения к своей стране и национальной культуре делает эту личность еще ярче, богаче и самобытнее» [2; 376].

В национальной доктрине развития Российского образования до 2025 года отмечается, что для создания необходимых условий достижения нового, современного качества образования следует более полно использовать нравственный потенциал искусства как средства духовного развития личности. По мнению Ю.Б.Алиева, искусство непосредственным образом связано с духовной, внутренней жизнью ребенка, по-

звонит ему выразить свои эмоции в культурной форме. Главное заключается в том, что искусство отражает богатейший нравственный опыт человечества, в котором представлено множество вариантов решения противоречивых, сложных жизненных ситуаций и примеров нравственного поведения. Искусство постепенно и целенаправленно делает человека, приобщающегося к нему, нравственнее и чище, облагораживает и возвышает личность, учит тому, как думать, как жить, как поступить в той или иной жизненной ситуации. Воспитание средствами искусства всегда было действенно, благодаря искусству у учащихся воспитывается нравственное отношение к человеку, природе, обществу, зарождается чувство прекрасного, ощущение единства с окружающей действительностью. Как отмечает Д.С. Лихачев, произведения искусства – это запечатленная этика, язык, на котором легче всего передаются морально-этические нормы.

Говоря о роли музыки в становлении и воспитании личности, нельзя не вспомнить слова Д.Б.Кабалевского, подчеркивавшего, что главной задачей музыкального воспитания в общеобразовательной школе является не столько обучение музыке, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность. Эта мысль Д.Б.Кабалевского о нравственном значении музыки остается актуальной до сих пор. Она родилась и развивалась на основе богатого опыта русской музыкальной культуры и деятельности известных музыкальных просветителей: Б.В.Асафьева, Б.Л.Яворского, С.Т. и В.Н.Шацких и других.

Все исследователи (Э.Б.Абдуллин, Л.Г.Арчажникова, О.А.Апраксина, Ю.Б.Алиев, Д.Б.Кабалевский, Р.А.Тельчарова и др.) единодушно отмечают, что музыка как вид искусства, отражающий действительность в звуковых художественных образах, активно воздействует на сознание, чувства, волю человека и играет огромную роль в жизни общества. Занятия музыкой стимулируют развитие у учащихся эмоциональной сфе-

ры, умения выявлять широкие связи музыки с жизнью; постепенно формируются навыки выразительного исполнения музыки, развивается художественный вкус. Самое главное, как писал Д.С.Лихачев, что музыка не учит, не поучает, а предлагает модели эмоционально-чувственного восприятия окружающего мира. Великие художники, композиторы, писатели всегда воплощали в своем творчестве идеи мира, добра и красоты. С этой точки зрения, музыкальное искусство следует рассматривать как источник творческих сил, духовного развития человека, его неустанного самосовершенствования. Не случайно Р.А.Тельчарова отмечает, что музыка заставляет переживать сложные чувства, придавая людям нравственные силы, воспитывая в них мужество, веру в жизнь, красоту, обогащая тем самым духовно-нравственный мир каждого человека.

На наш взгляд, именно национальной музыке принадлежит огромная роль в формировании нравственного облика подрастающей личности. Особенно действенным оказывается комплексное воздействие интонационно родных мотивов и знакомых в повседневной жизни обрядов. Смыкаясь воедино, они на подсознательном уровне формируют у ребенка образ чего-то родного и близкого, постепенно превращая неопределенные настроения в определенные чувства (любовь, ненависть, восторг) и целенаправленные устремления (решимость, героизм, смелость и т.д.).

Однако в этом случае эффективность нравственного воспитания личности тесно связано с процессом восприятия музыки. Так, организуя слушание-восприятие музыкального произведения, учитель должен опираться на знания психологии музыкального восприятия, тех закономерностей, которые определяют использование музыкально-педагогических приемов и методов, обеспечивающих наиболее эффективное усвоение нравственного содержания произведения. Настраивая учащихся на прослушивание музыкального произведения, учитель дает им возможность не просто наслаждаться

ся красотой музыкального произведения, а понять его идейно-эмоциональное содержание, то есть воспринять и нравственно оценить образы музыкального произведения. Можно смело утверждать, что восприятие музыки продолжается и после ее прослушивания, приводя человека к размышлению, к анализу того впечатления, которое она на него произвела.

Композиторы национальных республик России по-своему оригинально воплощают в музыкальных произведениях не только чувства и переживания человека, но и язык, традиции, обычаи своего народа. Задача учителя музыки заключается в том, чтобы помочь учащимся понять национальную музыку своего и других народов, вникнуть в ее содержание – только в этом случае она способна вызвать у школьников соучастие, сопереживание, и только тогда она реализует свою воспитательную функцию.

Одним из богатейших пластов творческого наследия чувашских композиторов являются вокально-хоровые произведения, включение которых в процесс обучения и воспитания младших школьников мы рассматриваем как эффективное средство их нравственного воспитания и развития. Синтез мелодии и слова родной по духу песни выступает в этих произведениях могучей воспитательной, нравственной силой, раскрывающей перед ребенком целый ряд нравственно-этических идеалов, таких как: героизм, честь и достоинство, самоотверженность и др. Восприятие и исполнение школьниками таких вокально-хоровых произведений композиторов Чувашии, как «Пирі н сар» (Наша армия) Г.Лискова, «Тгван змршыв» (Родная страна) Г. Лебедева, «Йі лті рпе» (На лыжах), «Сан сунчен юрлатăп, чăваш ен» (О тебе пою, родная сторона) Ф.Лукина неизменно окрашено духом высокой гражданственности, любви к Родине и родному краю. Трепетным отношением к родной природе пронизаны песни «Пыл хурчмсен юрри» «Хі ллехи илем» (Красота зимы) В.Воробьева, «Кі ркунне» (Осень) Г.Максимова, «Суркунне» (Весной) А.Тока-

рева, «Атăл» (Волга) Г.Хирбю, «Сур ситрі» (Весна пришла) Г.Лебедева и др. Яркой мелодической выразительностью, проникновенностью, искренностью чувств наполнены произведения «Сăпка юрри» (Колыбельная) Ф.Павлова, «Атте пахчи» (Отцовский сад) Г.Лискова, «Пулăшатăп аттене» (Помогаю отцу) В.Ходяшева. Кроме того, не оставят школьников равнодушными песни «Сăпка юрри» (Колыбельная) Н.Казакова, «Юратнă анне» (Любимая мама) Ф.Лукина, «Сад пахчинче» (В саду) А.Тогаева, которые также помогут учителю в формировании у школьников любви к окружающему миру, в том числе к самым близким людям – матери и отцу. Чувство оптимизма и гордости за страну, в которой живешь, вселяет возвышенный строй песен «Сурхи чечек пек ўсрї мї р» (Росли как весной цветы) Г.Лискова, «Сї р-планета чї нет» (Мир беречь на земле) Ф.Лукина, «Сї сїмăр» (Летний дождь) Г.Хирбю. Такие песни, как «Сывă пулар» (Будем здоровы), «Ирхине» (Утром) Г. Лискова, «Пире лайăх вї ренмї» (Нам хорошо учиться) В.Воробьева, «Ачасем» (Дети) Г.Воробьева, воспитывают в детях чувство дружбы, солидарности и взаимопомощи.

В заключение подчеркнем, что обращение к общечеловеческим и культурным ценностям в нравственном воспитании личности находит все большую поддержку в педагогической теории и практике. Многие ученые, исследователи, педагоги, признают, что воспитание – это усвоение ребенком ценностей современного общества в контексте культуры, а также развитие у него способности оценивать свои действия адекватно общепринятым нормам. В результате использования вокально-хоровой музыки национальных композиторов в учебно-воспитательном процессе школы, техникума, вуза происходит приобщение подрастающего поколения не только к национальной культуре и региональным традициям, но и формирование у личности нравственного сознания, развитие нравственных чувств (любви к Родине, родной природе, к близким людям, патриотизма, счастья, чести, до-

стоинства и т.д.), воспитание нравственных качеств личности (благородство, великодушные, выдержка и стойкость, смелость, искренность и др.), без которых немислимо прогрессивное развитие современного общества.

Литература

1. Андреев В.И. Конкурентология: Учеб. курс для творч. саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.

2. Андреев В.И. Педагогика: Учеб. курс творч. саморазвития: [Учеб. пособие для вузов по спец.

«Педагогика»]. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.

3. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя музыканта. – М.: Владос, 2000.

4. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности. – Ростов-на Дону, 1991.

5. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, Н.М.Борытко, С.Д.Поляков, Н.Л.Селиванова; под общ. ред. В.А.Сластенина и И.А.Колесниковой. – М.: Академия, 2006.

6. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Владос, 2000. ■

ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕН ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

И.Н.Андреева

Двадцать первый век ставит перед высшим профессиональным образованием очень разные задачи, но основной является совершенствование образования.

Идея Интернет-экзамена в сфере профессионального образования привлекла внимание вузов и учёных тем, что в проведении самообследования помощь университетам, академиям и институтам может обеспечить единый федеральный банк измерительных материалов и единая технология обработки результатов.

Национальное аккредитационное агентство работало над этой проблемой около десяти лет, именно здесь была создана новая модель аттестационных педагогических измерительных материалов (АПИМ), которая позволяет объективно оценивать качество обучения студентов конкретной дисциплины на каждом этапе в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта. В России в настоящее время насчитывается около 700 учебных программ, и проследить за качеством всех этих программ просто не-

возможно. По мнению учёных (В.С.Аванесова, А.Н.Майорова, В.П.Беспалько и др.), сейчас вузы «выпускают» до 50% брака. А чтобы доказать, что вуз готовит настоящих специалистов, необходимо, чтобы эти специалисты были востребованы, а востребованность эта зависит от их уровня знаний и умений.

Целью проведения Интернет-экзамена является:

– оценка уровня подготовки студентов в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов;

– создание элементов внутривузовской системы обеспечения качества внешней независимой оценкой результатов обученности студентов.

Новая технология проведения тестирования с использованием среды Интернета, предложенная Росаккредитацией, состоит из пяти этапов: подготовительного, этапа подготовки инструментария, этапа проведения педагогических измерений в среде Интернета, этапа содержательного анализа результатов педагогических измерений и заключительного.

Подготовительный этап предполагает создание регламентирующего, организационного, технического и инструктивного обеспечения процедуры педагогических измерений. Этап подготовки инструментария для проведения педагогических измерений включает формирование базы данных на основе инварианта содержания дисциплины и выбор технологии тестирования. Проведение педагогических измерений в среде Интернета возможно при использовании как технологии тотального тестирования, так и технологии модульно-матричного тестирования. Следующий этап – проведение педагогических измерений в среде Интернета предполагает организацию доступа к системе и идентификацию студента, по результатам которой формируется индивидуальный набор заданий. По окончании экзамена происходит передача результатов тестирования на Центральную базу результатов педагогических измерений. На четвёртом этапе проводится содержательный анализ результатов педагогических измерений, диагностика качества подготовки по дисциплинам и циклам дисциплин, анализ степени соответствия содержания и уровня подготовки студентов требованиям ГОС. Сравнительная информация о результатах тестирования студентов конкретного вуза по отдельным образовательным программам даётся на фоне результатов педагогических измерений других вузов. Итогом такого анализа будет информационно-аналитическая карта результатов педагогических измерений в отдельном вузе, которая формируется автоматически. На заключительном этапе формулируются выводы о степени соответствия уровня подготовки студентов требованиям ГОС по отдельным образовательным программам.

Значимость Интернет-экзамена состоит, в первую очередь, в том, что студенты одной специальности разных вузов по всей стране выполняют единый аттестационный педагогический измерительный материал в одно и то же время. Результаты такого экзамена можно использовать для оценки со-

ответствия уровня подготовки студентов ГОС-Сам и для сравнения между вузами. При этом, по мнению руководства Росаккредитации, предлагаемая технология тестирования лишена «человеческого фактора» и её результаты показывают настоящий уровень знаний и умений студентов [1].

Ещё одним преимуществом Интернет-экзамена является то, что он проводится в двух режимах: on-line, когда студенты сдают экзамен в Интернете, и режиме off-line, это когда в вуз высылаются по электронной почте задания. Но и в этом случае студенты решают тесты в системе Тест-экзаменатор, что похоже на систему ЕГЭ.

В.Г.Наводнов, директор Росаккредитации, считает, что разница между ФЭПО (Федеральный Интернет-экзамен в сфере профессионального образования) и ЕГЭ принципиальная, потому как Единый государственный экзамен – процедура обязательная, а Интернет-экзамен – добровольная. Если вуз считает для себя полезным принимать участие в Интернет-экзамене, то он это делает, а если желания нет – никто не принуждает [2].

Все высшие учебные заведения, принимавшие участие в экзамене, положительно оценили эксперимент, об этом говорит и статистика Росаккредитации (см. табл. 1).

Интернет-экзамен признан федеральными органами управления образования, и его значимость указана в письме руководителя Рособнадзора В.А.Болотова, в котором рекомендуется высшим учебным заведениям использовать результаты Интернет-экзамена при проведении процедуры самообследования и использовать эту технологию при плановой аттестации и внеплановых проверках [2].

Некоторые вузы уже несколько раз принимали участие в Интернет-экзамене, и, по словам А.С.Масленникова, начальника отдела педагогических измерений, вузы, участвовавшие в экзамене дважды (их более 100) и трижды (22), могут выявить тенденцию увеличения показателей освоения дисциплин [2].

Таблица 1

	май-июнь 2005 года программы ВПО	декабрь-январь 2005-2006 года программы ВПО	май-июнь 2006 года программы ВПО	декабрь-январь 2006-2007 года программы ВПО
Количество результатов	15,5 тыс.	133,2 тыс.	380 тыс.	672 тыс.
Количество программ	405	2641	3990	6804
Количество образовательных учреждений	58	179	458	916
Количество регионов, принимавших участие в Интернет-экзамене	31	55	77	79 и 6 стран СНГ

Составителями АПИМов по дисциплинам проделана большая работа, проанализированы государственные стандарты, каждый ГОС разбит на дидактические единицы (такую схему предложило Росаккредитгентство) (рис. 1), и задания аттестационно-педагогических измерительных материалов составлены так, что можно проверить выполнение всех дидактических единиц (рис. 2, 3).

Как считает В.П.Киселёва, ведущий методист Росаккредитгентства, это как раз та специфика, которая отличает простые тесты от аттестационно-педагогических измерительных материалов, степень соответствия содержания, уровня и качества под-

готовки студентов требованиям государственных образовательных стандартов. Есть и некоторые проблемы, связанные с разработкой инструментария для аттестационного контроля. Это отсутствие в содержании образовательных стандартов описательного инструмента для контроля освоения дисциплины и недостаточно точное описание требований уровня подготовки выпускников, поэтому в Росаккредитгентстве разработан специальный структурный подход к формированию содержания измерителей подобного рода. В его основе лежит модель измерителя, предполагающая разделение содержания дисциплины на дидактические

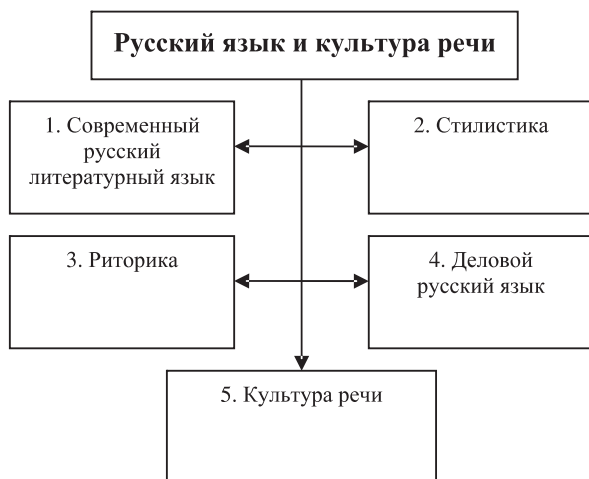


Рис. 1. Структура содержания дисциплины «Русский язык и культура речи»

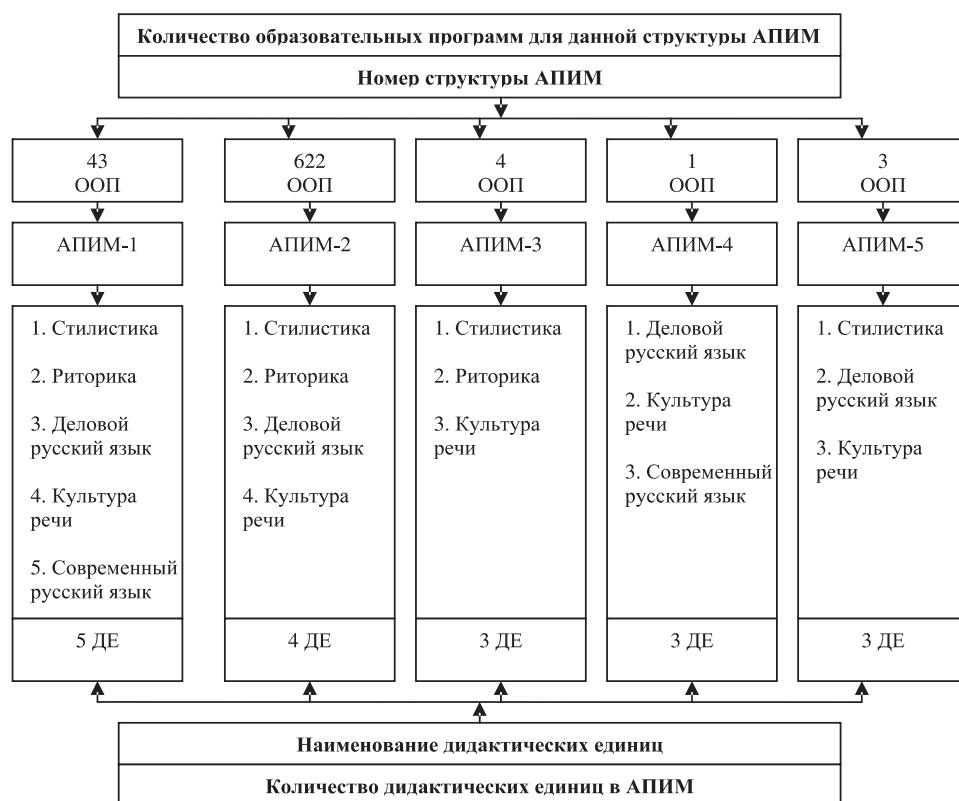


Рис. 2. Таксономическая схема инвариантов содержания дисциплины «Русский язык и культура речи»

Уровень сложности	Структура АПИМ	АПИМ-1	АПИМ-2	АПИМ-3	АПИМ-4	АПИМ-5	Кол-во ООП
	Кол-во часов						
I	80-170	41	622	–	1	3	667
II	171-340	2	–	4	–	–	6
Кол-во ООП		43	622	4	1	3	673

Рис. 3. Распределение ООП по количеству часов, отведенных на изучение дисциплины «Русский язык»

единицы. Выводы по освоению дисциплины делаются на основе того, как в совокупности освоены все дидактические единицы данной дисциплины. Если 50% испытуемых смогли выполнить не менее половины заданий, считается, что дисциплина освоена [3].

Основная дисциплина, связанная с изучением родного языка, – «Русский язык и культура речи». Тесты, ориентированные на образовательные стандарты, необходимы при оценке продуктивности работы преподавателя, они помогают выявить «педаго-

гический брак». Так как при выполнении таких тестов нельзя достигнуть уровня нормы простым угадыванием, необходимо знать изучаемый материал. Именно по дисциплине «Русский язык и культура речи» составлен демонстрационный вариант первого уровня сложности аттестационно-педагогических измерительных материалов, по образцу которого формируется и банк дисциплины. Выполнение тестовых заданий студентами поможет преподавателю определить, какие темы усвоены учащимися плохо. Диагностика необходима для того, чтобы преподаватель мог корректировать свою работу, иметь дифференцированный подход к каждой группе студентов.

Сравнительный анализ тестирования наших групп (гуманитарный факультет МГПИ им. Н.К.Крупской, 3 м/р, 3 р/а) показал, что при выполнении демонстрационного варианта наибольшие трудности учащиеся испытывают, работая над заданиями по разделу «Риторика».

Такая диагностика открывает широчайшие возможности для управления учебным процессом, помогает совершенствовать методы преподавания и стимулировать самостоятельные занятия студентов. В то же время полученные результаты помогают корректировать тесты, т.к. разработка тестов для контроля реализации базового стандартного уровня является наиболее сложной по сравнению с другими типами тестов, потому что необходимо создавать относительно простые, но не примитивные тестовые за-

дания, с которыми должны справляться не менее 50% испытуемых.

Высокая культура речи заключается не только в следовании всем нормам нашего языка, но и в умении находить точные яркие средства для выражения своих мыслей на этом языке. Для того, чтобы язык стал для студента надёжным и гибким инструментом коммуникации, необходимо знать, как устроен наш язык, знать правила его функционирования. Разработанная технология Интернет-экзамена – это важный элемент системы обеспечения качества подготовки студентов в вузе, который позволяет диагностировать и отслеживать реальный уровень подготовки студентов. Кроме того, данная технология может быть использована для внутривузовских систем оценки качества подготовки и в системе открытого образования. Проведение Интернет-экзамена в сфере высшего профессионального образования создаёт условия для единой системы независимой объективной оценки степени соответствия содержания и уровня подготовки студентов требованиям государственных образовательных стандартов.

Литература

1. Тихо: идёт Интернет-экзамен // Аккредитация в образовании. – 2005. – № 8. – С.42-43.
2. Интернет-экзамен как способ повышения «самооценки» // Аккредитация в образовании. – 2006. – № 9. – С.8-11.
3. Интернет-экзамен контроль, основанный на доверии // Аккредитация в образовании. – 2006. – № 3. – С.18-23.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОГО АНАЛИЗА БЕЗОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКА К СВОИМ ОБЯЗАННОСТЯМ

Е.И.Афанасьева

Проблемы воспитания в последние годы вновь остро обсуждаются в российском обществе на уровне законо-

дательной и исполнительной власти, среди ученых и специалистов, в педагогическом обществе, общественных организациях, семье.

Задачи воспитания нашли отражение в основополагающих государственных документах – Национальной доктрине образования, материалах Госсовета по вопросу модернизации образования, в которых четко прописан социальный заказ государства на воспитание личности. Внимание государства к проблемам воспитания, формирования новых жизненных установок личности отражено в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года», где отмечается: «Важнейшие задачи воспитания – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда» [6; 4].

Среди множества негативных явлений, наблюдаемых в настоящее время в общеобразовательных школах, которые являются предметом особого внимания педагогов – это безответственное отношение школьников к своим обязанностям. В поисках причин этого явления многие учителя и классные руководители обращаются к педагогической теории, педагогическим публикациям. Однако, как часто бывает, прямого практически приемлемого, понятного ответа не находят. И это, на наш взгляд, можно объяснить.

Выполняя функцию объяснения, педагогика, как и все науки, призвана раскрывать причины изучаемых ею явлений. Фактически она всегда это делала и делает. Но нельзя не отметить, что в педагогических публикациях порою встречаются рассуждения, присущи скорее обыденному, нежели научному мышлению, игнорируется то обстоятельство, что «причина» и «следствие» – категории философские, а не педагогические или какой-либо другой частной науки и тем более не обыденного сознания. Так, обращает на себя внимание то обстоятельство, что причинный анализ применяется преимущественно при объяснении негативных сторон и явлений – неуспеваемости, низкой воспитанности, вообще в случаях отклонения от нор-

мы. Там же, где речь идет о норме, постановка вопроса ограничивается выяснением условий, способствующих достижению высоких результатов. Поэтому изучаются причины неуспеваемости и условия, обеспечивающие высокую успеваемость, причины недисциплинированности и условия достижения высокой дисциплины, причины неэффективности обучения и условия повышения его эффективности... Парадоксально, но факт: причина и условие, эти два неизменных агента единого процесса причинения, в педагогических рассуждениях зачастую движутся в полярных областях, вызывая явления, несовместимые в одно и то же время.

Нельзя не отметить и такую особенность, когда в педагогической литературе допускается абсолютизация причинной связи, выражающаяся в тенденции причинно объяснить все происходящие события, хотя, быть может, во многих случаях целесообразно выделять другие, более сложные связи и отношения. Так бывает, например, когда в качестве причин неуспеваемости школьников рассматривается болезнь. Но болезнь – не причина неуспеваемости, а лишь исходный пункт в цепи событий, могущих породить неуспеваемость. В самом сжатом, упрощенном виде эту цепь можно представить следующим образом: болезнь – пропуск занятий – возникновение пробелов в знаниях и умениях – снижение уровня успеваемости. Нужно ли убеждать, что в педагогическом плане формулы «болезнь – причина неуспеваемости» и «возникновение пробелов в знаниях и умениях – причина неуспеваемости» имеют различный смысл?

Наконец, еще одна особенность. Известно, что причиной может стать только действующее, активное начало. Как же в таком случае относиться к распространенному в педагогическом обиходе причинному объяснению явлений через пассивное, недействующее начало (например, лень, равнодушие, недобросовестное отношение, бездейственность, безответственность школьников и другие подобные качества как причины негативных явлений)?

Совершенно очевидно, что назрела необходимость вопрос о причинном объяснении педагогических явлений рассмотреть с позиций учения о детерминизме диалектического материализма, дающего ключ к научному пониманию причины и следствия. Основанием для подобного утверждения служит то, что в качестве философских категорий «причина» и «следствие» отражают одно из всеобщих свойств бытия, а именно то свойство, что всем вещам и явлениям материального мира присущи причинно-следственные отношения. Конкретно-научные представления о причинности, в том числе и педагогические, должны, следовательно, исходить из философских положений на этот счет. В противном случае понятия «причина» и «следствие» лишаются своего содержания, перестают адекватно работать в системе рассуждений.

Результаты нашего исследования представляют собой попытку теоретического анализа причинно-следственных связей в таком педагогическом явлении, как безответственное отношение некоторой части школьников к своим обязанностям и разработка на этой основе конкретной экспериментальной программы по исследованию данного явления в конкретной современной общеобразовательной школе.

Основанием для распространения на педагогический процесс общих закономерностей функционирования причинно-следственных связей служит то, что педагогический процесс является одной из сфер реальности и подчиняется общим законам объективного мира.

Педагогическую сферу реальности (действительности) составляет бесконечная совокупность педагогических явлений. Бесконечная не в смысле пространственно-временной бесконечности, а в смысле безграничности разнообразия форм, свойств, качеств.

Педагогическое явление определяется как явление взаимодействия, в ходе которого осуществляется целенаправленное, организованное воздействие воспитателя

на воспитанника. Оно не тождественно понятию «явление воспитания», которое обобщает не только явления, происходящие между объектом и субъектом воспитания как специально организованной деятельности, но и явления, лежащие за пределами этой деятельности и т.д. Иными словами, а их сущность составляет взаимодействие, в которое вступают субъект и объект воспитания.

Представленный взгляд на природу педагогического явления наиболее обстоятельно изложил Л.А.Левшин [7.]

Он считает, что учебно-воспитательный процесс представляет собой живой и сложный поток разнообразно группирующихся педагогических явлений. И предмет педагогики видит в исследовании этих явлений, в выявлении закономерных связей между ними и специфической логики процесса в целом. Поэтому первым шагом к построению педагогической теории должно быть раскрытие природы и структуры педагогического явления как первичной «клетки», из множества которых строится целостный учебно-воспитательный процесс.

В правильности такого подхода нас убеждает А.С.Макаренко, который прямо говорит: «Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)» [8; 387].

Педагогические явления бесконечно разнообразны и неповторимы. Л.А.Левшин обнаруживает в них то общее, без чего они невозможны. Это: «Первое – это воспитанник, тот, кого учат и воспитывают. Совершенно ясно, что без него педагогического явления не существует.

Второе – педагог (учитель, воспитатель), тот, кто учит и воспитывает. Понятно, что если отсутствует педагог, то и нет педагогического явления.

Третье – педагогическое средство, т.е. то, посредством чего осуществляется обучение и воспитание. Сюда мы относим предметы (приборы, пособия и т.д.), которые используются в педагогической деятельности, и саму деятельность со всем ее содержанием

в педагогической деятельности, и саму деятельность со всем ее содержанием и методами, формами и приемами. И в этом случае ясно, что без совокупности таких средств невозможно само педагогическое явление.

Наконец, четвертое – среда как первичный социальный источник любого воспитательного влияния. Ее воздействия неизменно присутствуют во всяком педагогическом явлении, они вносят свои собственные коррективы в целенаправленные действия педагога» [7; 26].

Итак, четыре элемента – воспитатель, воспитанник, средство и среда – в своем единстве образуют педагогическое явление. К ним ничего не прибавишь, потому что все, что содержится в бесконечном разнообразии педагогических явлений. Так или иначе сводится к одному из названных элементов. В то же время ни одного из них нельзя отбросить, потому что в этом случае явление уже перестает быть педагогическим. Характеризуя педагогическое явление, иногда называют лишь два его элемента: воспитателя и воспитанника. Но тогда выпадает то, посредством чего совершается обучение и воспитание, и само явление вырывается из своего социального контекста.

Конечно, в интересах своего исследования ученый может выделить тот или иной элемент или остановиться на взаимодействии двух элементов. Но при этом он всегда должен видеть связь всех элементов педагогического явления.

Интересно, что подход к этой проблеме нащупывается уже классической педагогикой. Так, прогрессивный германский педагог А. Дистервег в своем известном «Руководстве для немецких учителей», раскрывая общие дидактические правила, подчеркивал, что при их распределении, «надо соотноситься с различными моментами или предметами, определяющими преподавательскую деятельность. А именно: 1) с человеком подлежащим обучению, учеником-субъектом; 2) с предметом преподавания, предметом учения и обучения – объектом; 3) с внешними условиями, в каких находится

ученик, по времени, месту и т.д.; 4) с преподающим учителем» [3,86].

В то же время наличие всех названных элементов само по себе еще не создает педагогического явления. Главное состоит в том, как они взаимосвязаны и взаимодействуют, как на их «пересечении» возникает то новое, целостное, специфичное, чего нет у каждого элемента в отдельности, а именно собственно педагогическое.

Все приведенные доводы приводят нас к мысли о том, что специфичность педагогики как науки и практики определяется в сущности самого педагогического явления, которое рождается, живет и творит новое на «пересечении» его элементов: воспитателя, воспитанника, педагогического средства и среды. Таким образом, предметом исследования педагогики является педагогические явления и управления ими. Такой подход является концептуальной основой нашего исследования.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе можно найти немалое количество описаний практики исследования явлений ответственного и безответственного отношения школьников к своим обязанностям. На основе детального анализа этих описаний, а также собственного опыта, нам удалось определить систему методов выявления возможных причин безответственного отношения школьников к своим обязанностям.

В этой системе наиболее интересными, на наш взгляд, являются следующие методы:

1. Использование специально разработанной нами анкеты для учащихся 7-11 классов «Размышления по поводу моей ответственности как школьника», включающая следующие вопросы:

1. Если под ответственностью понимать как возлагаемое на себя какое-либо обязательство, отчитываться в каких-нибудь своих действиях, то напишите, пожалуйста, какие обязательства Вы на себя возложили будучи школьниками, перед кем должны отчитываться и перед кем Вы на самом деле отчитываетесь?

2. Поскольку обязательства навязывают на школьника ответственность, то это всегда предполагает активность, т.е. действия по выполнению обязательств. Поэтому напишите далее, пожалуйста, эти действия по каждому обязательству.

3. Ответственность всегда проявляется в сфере чувств. Не зря говорят о чувстве ответственности, которое у некоторых школьников становится чертой характера. Что Вы могли бы написать по этому поводу?

4. Другой существенный момент – учет возможностей, условий выполнения школьниками своих обязанностей. Именно возможность реализовать какие-то обязательные требования является основой для определения ответственности школьника. Часто так бывает, что школьник чувствует ответственность, но нет условий для реализации принятых на себя обязательств. Напишите, пожалуйста, более подробно об этом.

5. Формирование ответственности как черты характера личности, способствующей принятию ответственности заранее, сознательно и добровольно, происходит у школьника под влиянием различных источников (родителей, учителей, литературных и других героев, товарищей, других взрослых людей и т.д.). Перечислите, пожалуйста, по значимости эти источники, которые влияют на Вас.

6. Количество инстанций, которым подчинен школьник в отчетности своих обязанностей, достаточно велико. Напишите, пожалуйста, по значимости эти инстанции (родители-мать, отец, братья, сестры, директор школы и его заместители, учителя по отдельным предметам, друзья, товарищи, взрослый наставник, коллектив класса, любимый человек, спортивная команда и т.д.).

7. Реализация ответственности или безответственности всегда связана с понятием «санкция». Эта реакция на поведение школьника со стороны инстанции (других людей) перед которой он отчитывается. Такие санкции могут быть позитивными (поощрение) или негативными (наказание). Они находят выражение в виде – почетных грамот, наград, дипломов, денежных вознаграждений,

похвал, одобрения, знаков внимания, восхищения и т.д. или выговоры, штрафы, лишения прав, неодобрения, насмешки, огорчения, отказ поддерживать дружеские отношения и т.д. Напишите, пожалуйста, какие санкции Вам приходилось испытывать и за какие дела?

8. Все виды ответственности объединяют то, что они представляют собой формы контроля за деятельностью школьника. Перечислите, пожалуйста, перечень Ваших обязанностей и кто контролирует их исполнение.

9. Ваши некоторые данные:

Возраст _____ Класс _____ Пол _____

2. Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности.

В современной отечественной психологии личность изучается главным образом в одном временном измерении: какой она является в настоящее время. Ее прошлое при этом часто остается «за кадром»: предполагается, что оно достаточно полно, в развитии виде представлено в настоящем или что человек перерастает его. В лучшем случае обращаются к недавнему прошлому. Более глубокий интерес к прошлому человека проявляется в исследованиях, посвященных изучению структурной и генетической природы его жизненного пути.

3. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью. Этот метод связан с выявлением и осознанием границ ответственности ученика. В работе с учащимися очень важно прочертить границы ответственности. Перекалывание ответственности на других часто связано, как это ни парадоксально, с гиперответственностью. Если я не могу четко осознать меру моей ответственности, то один из выходов – чтобы не отвечать за все, перестать отвечать за что-либо вообще.

4. Выявление круга ответственности. Цель данного метода – дать учащимся возможность задуматься над понятиями «свобода» и «ответственность», соотнести эти категории.

Этот метод применяется на специально организованных занятиях.

5. Разделения ответственности с целью равновесия. Этот метод применяется для выявления и установления равновесия ответственности родителей за воспитание своих детей и самих детей за свои поступки. Ситуация излишней загруженности родителей ответственностью за своих детей – очень опасна. От нее страдают сами родители, которые регулярно испытывают усталость и бессилие. Они часто понимают, что не могут добиться от своего ребенка того, что требуется: чтобы он хорошо вел себя в обществе, успевал в школе, всегда слушался взрослых, а также был ответственным, умным, добрым – и винят в этом себя.

Страдают также и дети, слишком усердно исполняющие свои обязанности мам и пап, которые поучают, наказывают, поощряют, объясняют, разбирают – в общем, всячески «достаю» своих малышей.

Дети при этом чувствуют себя виноватыми, но не понимают, в чем именно. И у них складывается впечатление, что они виноваты во всем. Нередко делается вывод: «Я плохой!», который ведет к чувству беспомощности, безнадежности, а зачастую и к безразличию и отсутствию веры в то, что можно что-то изменить и стать хорошим.

И появляется порочный замкнутый круг: чем больше родители винят себя в том, что происходит с ребенком, тем усиленнее они его воспитывают. Чем усиленнее они его воспитывают, тем более беспомощным, плохим и виноватым чувствует себя ребенок. Это состояние приводит к тому, что ребенок теряет веру в возможность изменения своего поведения и таким образом закрепляется и усугубляется существующая проблема (например, плохое поведение).

Таким образом, излишняя ответственность родителей за воспитание детей не только не нужна, но и опасна. Это такая же крайность, как и безответственность. Мир любит равновесие, поэтому когда находятся люди, которые отвечают слишком за многое, то им в противовес появляются другие – не желающие отвечать практически ни за что.

Данный метод реализуется в зависимости от характера взаимоотношений между педагогом и родителями при помощи специально разработанных анкет или в личной беседе с каждым родителем.

6. Нелинейная модель атрибуции ответственности, связанная с успешностью социальной адаптации. Данный метод разработан А.А.Реаном (10) на основе концепции локуса контроля в связи с феноменом личностной зрелости.

С позиций Интернальность – экстернальность анализируется социальная зрелость, социальная инфантильность и асоциальность личности. Интернальность (или доминирующая тенденция личной ответственности) коррелируется с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Экстернальность же корреляционно связана с недостаточной социальной зрелостью, а при определенных условиях является фактором риска асоциального поведения.

Ответственность является необходимым составляющим или атрибутом зрелого поступка.

7. Интервьюирование родителей по специально разработанным вопросам. Многие люди с детства усвоили, что окружающий мир опасен и враждебен. Вспомните знакомый эпизод: ребенок, едва научившись стоять на ногах, падает, ушибается, и находящийся рядом взрослый, желая утешить ребенка, бьет рукой предмет, о который ударился ребенок со словами: «У, какой нехороший. Вот тебе!» Несколько подобных эпизодов, и ребенок усваивает, что если ему плохо, значит, есть виновный в этом. На таком детском представлении строятся дальнейшие взаимоотношения с окружающим миром. И, став взрослым, человек в своих неудачах будет винить родителей, соседей, правительство...

Ведь ему указали когда-то в детстве путь: вместо работы над своим личностным ростом в случае неудачи – найти и наказать виновного. И человек так и не научился устойчиво стоять на своих ногах. Такая дорога в его жизни была «выстлана благими наме-

рениями» родителей – защитить свое дитя. Таковы были традиции воспитания.

Следовательно, неправильная система отношений между родителями и детьми может быть причиной формирования безответственного отношения ученика к своим обязанностям.

8. Диагностическая программа изучения уровня воспитанности школьников. Заместитель директора по воспитательной работе школы № 110 г. Трехгорный Л.Н.Арсентьева разработала диагностическую программу изучения уровня воспитанности школьников, которая позволяет выявить ряд причин безответственного отношения ученика к своим обязанностям [2; 57].

9. Классный час – «Поговорим об ответственности». Автором данного метода является учитель гимназии пос. Тямшино Псковской области В. Яковлева [13; 24].

Литература

1. *Беляева, О.* Свобода и ответственность / О. Беляева // Школьный психолог. – 2004. – № 7. – С.10–11.

2. *Волкова, Т.Н.* Диагностика уровня воспитанности ученических коллективов, учащихся и семьи / Т.Н.Волкова // Классный руководитель. – 2003. – № 6. – С.55–57.

3. *Дистервег, А.* Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег. – СПб., 1913. – 180 с.

4. *Диянкова, И.* В поисках равновесия / И.Диянкова // Школьный психолог. – 2002. – № 4. – С.12.

5. *Иващенко, Ф.И.* Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности / Ф. И.Иващенко // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С.87–92.

6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 6.

7. *Левшин, Л.А.* Логика педагогического процесса / Л. А. Левшин. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

8. *Макаренко, А.С.* Собр. соч. : в 8 т. / А.С.Макаренко. – Т.7. – М. : Педагогика, 1984. – 402 с.

9. *Нарницкая, Г.* Личность учится ходить / Г. Нарницкая // Природа и человек. – Свет. – 2004. – № 3. – С.43.

10. *Реан, А. А.* Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности / А. А.Реан // Психологический журнал. – Т. 19. – 1998. – № 4. – С.3–11.

11. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л.Рубинштейн. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1989. – С.330.

12. *Хорни, К.* Собр. соч.: в 3 т. – Т. 2 / К. Хорни. – М. : Смысл. – 1997.

13. *Яковлева, В.* Классный час – размышление / В. Яковлева // Воспитание школьников. – 2003. – № 4. – С.24–25.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

А.В.Балашов

На современном этапе научно-технического прогресса деятельность человека, направленная на повышение комфортности его существования, одновременно становится потенциальным источником формирования многочисленных вредных и опасных факторов новой антропогенной среды обитания. В этой связи личная и общественная безопасность перестает быть делом исключительно специалистов-про-

фессионалов и становится насущной проблемой каждого человека.

Учитывая положительные результаты, уже достигнутые образовательной системой в области обеспечения безопасности жизнедеятельности, важно отметить, что актуальность совершенствования образовательного процесса в вузе в данной области не уменьшилась, а наоборот, возросла. Для современного уровня развития промышленных и со-

циальных технологий недостаточно просто высокого уровня соблюдения правил техники безопасности, т.к. существует потребность не только в знаниях, умениях и навыках обеспечения безопасности жизнедеятельности, но и безопасной реализации любого вида деятельности, понимания целей и последствий своих действий для общества и окружающей природной среды. Это значит, что важнейшей целью образовательного процесса в области безопасности является формирование у будущих специалистов мышления, основанного на глубоком осознании главного принципа – безусловности приоритетов безопасности при решении любых профессиональных и личностных задач. Следовательно, возникает необходимость в формировании особого вида культуры, учитывающего специфику деятельности человека в условиях достижения пределов роста безопасного преобразования среды обитания, культуры безопасности жизнедеятельности.

Проведенный нами теоретический анализ проблемы исследования показал, что «культура безопасности жизнедеятельности» не имеет единой терминологии. Теоретики и практики образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» видят цель школьного курса ОБЖ и вузовской дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в «формировании культуры личной безопасности» (А.В.Генералов, В.Н.Мошкин), «массовой культуры безопасности» (В.Р.Ляшко, А.В.Снегирев), «культуры безопасности» (С.Данченко, Ю.Иванов, В.В.Сапронов, Ж.-М.Шлере), «культуры безопасности жизнедеятельности» (В.Я.Сюньков, Н.С.Тарасиков, М.И.Хабнер). Кроме отсутствия однозначного понимания исследуемой дефиниции не обоснована и ее взаимосвязь с другими видами культуры. Также требует уточнения сущность и структура культуры безопасности жизнедеятельности студентов, необходима разработка критериального аппарата оценки сформированности уровней культуры безопасности жизнедеятельности и технологии эффективного формирования данного феномена.

Все вышесказанное позволило нам констатировать, что накопленный в педагогике и смежных с ней науках теоретический и фактический материал недостаточен для разрешения противоречия между потребностью общества в специалистах с высоким уровнем культуры безопасности жизнедеятельности, с одной стороны, и неразработанностью педагогических условий ее формирования у студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе, с другой.

Данное противоречие обуславливает следующую проблему: какова система формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов в процессе их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Сложившиеся в отечественной философской и культурологической науках ведущие подходы к трактовке феномена культуры позволяют проследить взаимосвязь культуры и деятельности личности как основание процесса формирования ее профессиональной культуры, проанализировать взаимозависимость (взаимообусловленность) общего и специального компонентов профессиональной культуры. Следует сделать вывод, что культура безопасности жизнедеятельности отражает процесс и результат взаимовлияний и взаимодействий трех феноменов – профессии, деятельности и культуры.

Как самостоятельное образование культура безопасности жизнедеятельности, с одной стороны, обладает свойством «всеобщности» и представляет собой «сквозное» явление, обязательным образом присутствующее во всех без исключения сферах жизни человека в качестве неотъемлемого компонента его поведения, и является частью базовой культуры личности. С другой стороны, она обладает свойством «особенности» и представляет собой также «сквозное» явление, обязательно присутствующее во всех без исключения видах профессиональной культуры в форме компетентности обеспечения безопасности деятельности специалиста.

Теоретический анализ исследуемого феномена дал возможность определить культуру безопасности жизнедеятельности студентов как меру и способ организации жизнедеятельности личности, обеспечивающую безопасность для природы, общества и самого человека и представленной в системе социальных норм, убеждений и ценностей.

Принимая во внимание логику личностно-профессионального развития, а также особенности взаимосвязи культуры безопасности жизнедеятельности с вышеперечисленными видами культуры, была выделена совокупность структурных компонентов культуры безопасности жизнедеятельности личности студента, через развитие которых наиболее отчетливо просматривается процесс и результат ее становления. К структурным компонентам относятся: когнитивный, мотивационно-потребностный и операционно-деятельностный.

Разрабатывая структуру культуры БЖД студентов, мы опирались на общепринятое положение о том, что эта структура должна включать в себя прежде всего знания, т.к. успешность выполнения какой-либо деятельности требует определенного багажа знаний в соответствующей области.

Когнитивный компонент культуры безопасности жизнедеятельности студентов вузов составляет целый комплекс знаний: систему знаний об источниках опасностей, их количественных и качественных характеристиках, знания об уже разработанных и реализуемых в различных технологических процессах принципах и способах защиты здоровья и жизни человека от выявленных опасностей, знание возможного риска при возникновении экстремальных и чрезвычайных ситуаций, способов локализации и ликвидации их последствий, оказания первой доврачебной помощи, повышения устойчивости функционирования объектов экономики в чрезвычайных условиях и т.д.

Показателями, определяющими когнитивный компонент культуры безопасности жизнедеятельности, являются:

1. Наличие необходимого минимума знаний обеспечения безопасности.

2. Знание основных способов безопасности жизнедеятельности.

3. Познавательная активность студентов.

Однако, наличие знаний о средствах безопасности лишь первая ступень овладения этими средствами. Для профилактики и преодоления опасных ситуаций необходимы умения и навыки.

Операционно-деятельностный компонент предполагает сформированность опыта использования умений и навыков обеспечения безопасности жизнедеятельности в конкретных проблемных ситуациях, способность самостоятельно предвидеть и решать различные вопросы безопасности и т.д.

Операционно-деятельностный компонент проявляется в следующем:

1. Экстериоризация и интериоризация (опредмечивание и распредмечивание) знаний и умение применять их на практике.

2. Умение самостоятельно предвидеть результаты деятельности с позиций безопасности.

3. Творческое применение приемов и средств минимизации негативного воздействия.

Мотивационно-потребностный компонент культуры безопасности жизнедеятельности представляет собой систему ценностей, мотивов, установок и поведения личности, направленных на обеспечение безопасности жизнедеятельности.

Сформированность мотивационно-потребностного компонента определяется на основе следующих показателей:

1. Стремление к безопасному взаимодействию с природой и обществом.

2. Стремление к качественному решению вопросов безопасности.

3. Потребность в самообразовании и информационном обеспечении как средства повышения уровня безопасной жизнедеятельности.

Названные компоненты могут быть в известной мере рассмотрены как уровни последовательного процесса формирования

культуры безопасности жизнедеятельности: знания лежат в основе формирования умений. Без знаний и умений не может быть сформировано адекватное отношение к деятельности и ее результатам с позиции безопасности. Сформированные знания и умения при положительном отношении становятся предпосылкой продуктивной, творческой активности в обеспечении безопасности жизнедеятельности. В то же время можно проследить и обратные связи, так как, например, процесс усвоения зависит от мотивов познавательной деятельности и только в реальной практической деятельности формируется система знаний и умений, проявляется эмоционально – ценностное отношение.

В соответствии с выделенными критериями и показателями определяются уровни сформированности культуры безопасности жизнедеятельности студентов: адаптивный (низкий), репродуктивный (средний), творческий (высокий).

Таким образом, теоретический анализ исследуемой дефиниции, а также результаты констатирующего эксперимента позволили выделить следующие педагогические условия осуществления и повышения эффективности процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов:

1. Разработка и внедрение научно обоснованной модели системы формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов.

Научно обоснованная модель системы формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов раскрывает ее содержание и структуру и состоит из таких взаимосвязанных компонентов, как цель, задачи, закономерности, принципы, содержание работы, организационные формы, методы, средства и результаты.

2. Наличие диагностически поставленных целей и задач и их отражение в содержании профессиональной подготовки студентов.

Четко сформулированные и систематизированные цели обучения служат направляющим вектором для деятельности преподава-

теля. Цели, доведенные до сведения студентов, становятся компасом в их познавательной деятельности, повышают активность и сознательность студентов в учебном процессе.

Обобщенная цель – формирование культуры безопасности жизнедеятельности у будущих специалистов, была разложена на частные цели обучения, которые можно объединить в три группы:

1) обучающие цели – обеспечить достаточный уровень знаний и умений обеспечения безопасной жизнедеятельности;

2) развивающие цели – развить способность студентов анализировать, обобщать, делать выводы, строить модели, прогнозировать результаты, стремиться к нахождению нестандартных, творческих решений;

3) воспитательные цели – воспитать у студентов точность и пунктуальность, чувство ответственности за принятые решения, внедряемые проекты, их технологическую и экологическую безопасность.

Общим требованием при формулировке целей явилось соблюдение принципа диагностичности, что означало вполне определенное их описание, способы выявления, измерения и оценки. Если требование диагностичности целей не выполняется, то элемент «цели» не может быть системообразующим для совершенствования педагогического феномена.

3. Применение наиболее эффективных методов, форм и средств, направленных на инициирование осознанности и активности студентов в процессе формирования культуры безопасности жизнедеятельности.

Комплексное применение специально отобранных традиционных и инновационных методов, форм и средств организации целостного педагогического процесса в вузе позволяет достигнуть совокупного обучающего эффекта, и как следствие, формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов.

4. Диагностика уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности студентов и осуществление соответствующей корректировки.

В соответствии с внутренней логикой исследования для целей педагогической диагностики был использован комплекс разнообразных диагностических методов и средств, позволяющих фиксировать уровень сформированности у студентов культуры безопасности жизнедеятельности и своевременно осуществлять коррекцию педагогических условий организации учебно-воспитательного процесса.

5. Введение спецкурса, обеспечивающего системообразующую функцию для различных источников формирования культуры безопасности жизнедеятельности.

Разработанный спецкурс «Основы культуры безопасности жизнедеятельности» аккумулирует цели, задачи, содержание, формы и методы формирования культуры безопасности жизнедеятельности у студентов, систематизирует и обобщает их теоретические и практические знания и умения, позволяет понять необходимость культуры безопасности жизнедеятельности в их жизни и профессиональной деятельности, обеспечивает ее формирование.

Процесс реализации выделенных условий представлял единую систему действий,

направленную на освоение содержания технологической культуры, на формирование и развитие личностных качеств, соответствующих каждому компоненту, на раскрытие творческих возможностей студентов, создание предпосылок для дальнейшего совершенствования и роста данного феномена.

Проверка эффективности выявленных педагогических условий осуществлялась в рамках формирующего эксперимента по установленным критериям с использованием элементов уровневого, сравнительного и комплексного анализа, а также статистической проверки достоверности полученных данных, качественной и количественной оценки произошедших изменений.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы выявил существенную положительную динамику сформированности по всем показателям и критериям, а также исследуемой характеристики в целом среди студентов экспериментальных групп (по сравнению с контрольными), что свидетельствует об эффективности выявленного комплекса педагогических условий формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов вуза.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА

Н.Г.Игнатьева

Демократизация общества, реформирование общественно-экономического устройства и форм хозяйствования настоятельно требуют модернизации всей системы экономического образования подрастающего поколения, содержание которого в свете новой парадигмы рассматривается как овладение школьниками культурой в целом и экономической культурой в частности. Это предполагает, с одной стороны, выработку у них ясного представления о закономерностях происходящих изменений в общественном воспроизводстве,

приобретение новых базовых экономических знаний; с другой – поиск путей формирования адекватного типа экономического мышления и норм поведения, воплощающих современный уровень экономической культуры.

В настоящее время цивилизованный рынок предъявляет повышенные требования к воспитанию и самовоспитанию таких качеств, которые значимы для развития личности и как индивидуальности, и как исполнителя определенных социальных ролей. Это честность и порядочность, предприим-

чивость и деловитость, достоинство и личная ответственность, инициативность и высокая дисциплина труда, компетентность и профессиональная мобильность, способность к самостоятельному анализу обстоятельств, принятию решений и их реализации. По исследованиям А.В.Леонтьева, детский бизнес становится социальным феноменом вторичной занятости учащихся, когда, наряду с основным своим видом деятельности – учением, дети выполняют различные виды работы за деньги. Работающие дети сталкиваются с различного рода трудностями, что обусловлено как низкой правовой и экономической грамотностью детей, так и значительными физическими и нервными перегрузками. Учащиеся плохо знают свои права и обязанности, границы своей дееспособности, предоставляемые действующим законодательством. Школа уделяет слишком мало внимания ознакомлению учащихся с основами предпринимательства.

Активность детей в бизнесе находится в прямой зависимости от внешних факторов, от той социокультурной и социально-экономической среды, в которой они живут. Для того чтобы труд учащихся не был препятствием к получению образования, а выступал важнейшим средством его развития и успешной социализации, по мнению А.В.Леонтьева, важно предпринять необходимые меры: совершенствовать законодательно-правовую базу для организации детского труда, направленную в первую очередь на защиту прав и интересов ребенка; учебное заведение должно выступать основным звеном и координировать работу по трудоустройству своих учащихся. Важно стимулировать и поощрять создание специальных учебно-производственных предприятий для малолетних и несовершеннолетних. Перспективным направлением работы является создание молодежных трудовых отрядов, в которых дети помимо производственной деятельности еще и отдыхают; необходимо уделять серьезное внимание развитию предпринимательской инициативы в молодежной среде. Эффективной является такая

форма работы, как проведение конкурсов среди учащихся и студентов на лучший предпринимательский проект, по итогам которого создаются молодежные и ученические предприятия; необходимо готовить педагогические кадры для работы с детьми на рынке труда.

Новые социально-экономические условия актуализируют проблему подготовки педагогических кадров, способных формировать у школьников современную экономическую культуру, и в то же время обладающих собственной высокоразвитой экономической культурой. Экономическая культура будущего учителя и процесс ее формирования – важная предпосылка развития подлинного профессионала, позволяющая ему на качественно новом уровне осуществлять в современной школе экономическое воспитание, активно влиять на развитие экономического мышления учащихся.

Концептуальные основы формирования общей и экономической культуры личности определены в трудах отечественных философов А.И.Арнольдова, П.Т.Бунича, Н.С.Злобина, Л.Л.Любимова, В.Ф.Щербиной. Анализируя процесс формирования экономической культуры в обществе, философы А.К.Уледов, К.А.Улыбин, В.П.Фофанов определяют экономическую культуру как одну из форм общественного сознания. Педагогические исследователи И.И.Зарецкая, Л.Н.Пономарев, В.Д.Попов, В.П.Чичканов используют понятие «экономическая культура личности» при характеристике культуры субъекта трудовой деятельности. Л.С.Бляхман, В.М.Матушкин, Т.Ж.Тощенко, рассматривают экономическую культуру личности как синтез знаний, убеждений и практических действий. Н.Я.Клепач, В.Д.Попов, Л.Е.Эпштейн и другие считают, что экономическая культура – важный фактор, способствующий саморазвитию личности и ее экономических качеств. Проблема совершенствования экономического образования как комплекса психолого-педагогических и социальных вопросов рассматривалась в работах М.В.Владыка, А.С.Макаренко, В.Д.Попова,

В.К.Розова, И.А.Сасовой, Н.А.Хроменкова. Вопросы экономического воспитания в контексте трудовой и технологической подготовки исследовались в трудах С.Я.Батышева, К.Н.Катханова, В.Г.Козлова, Е.В.Огородникова, А.Т.Шпака, Б.П.Шемякина.

Экономическое образование в профессиональной подготовке было предметом исследований А.И.Абрамовой, Ю.К.Васильева, В.Г.Козлова, Л.П.Куракова, М.Л.Малышева, В.К.Розова, И.А.Сасовой, Т.Н.Скиба. Учеными установлено, что качество экономической подготовки специалистов оказывает влияние на эффективность их профессиональной деятельности.

Методический аспект формирования экономической культуры учащихся, раскрывающий зависимость эффективности экономического воспитания от соединения обучения и практической деятельности, представлен в работах А.Ф.Аменда, Ю.К.Васильева, Б.А.Райзберга, В.Д.Симоненко, Б.П.Шемякина и др.

Своеобразие современной экономической культуры состоит, прежде всего, в том, что она выступает синтезом материально-экономической духовной жизни, выражает целостность экономической системы, характеризует уровень экономического развития личности, способ, форму и результат ее творческой жизнедеятельности. По мнению исследователей, экономическая культура представляет собой целостное новообразование и выступает как качественная характеристика личности педагога и как способ его творческой преобразующей деятельности. Она проявляется как мера освоения и использования педагогом в своей профессиональной деятельности усваиваемых экономических знаний и практического опыта. Содержательными компонентами экономической культуры являются: мотивационный, когнитивный, деятельностный; уровневые характеристики: экономическая функциональная грамотность, экономическая образованность, профессиональная компетентность, экономическая культура. В качестве составляющих экономической культуры, та-

ким образом, можно выделить экономическое поведение и экономическое мышление.

Экономическое поведение – максимизирующее поведение в более явной форме и в более широком диапазоне, чем другие виды социального поведения. Одной из важнейших предпосылок экономического поведения является совокупность социальных ценностей и норм, являющихся регуляторами экономического поведения и выполняющих роль социальной памяти экономического развития: способствующих (или мешающих) трансляции, отбору и обновлению ценностей, норм и потребностей, функционирующих в сфере экономики и ориентирующих ее субъектов на те или иные формы экономической активности. Ценности, связанные с экономикой – это принятые в обществе и у его отдельных групп устойчивые представления о том, какие экономические блага (богатство, связи, власть, статус, разные виды занятости, разные источники и способы приобретения дохода и т.п.) наиболее важны или совсем не важны для них и их семей, а также представления людей о том, какие экономические отношения для них предпочтительны. Нормы в сфере экономики – это представления людей, а также их действия в сфере экономики, которые признаются полезными, правильными, нужными в тех или иных связанных с экономикой ситуациях. Экономическая культура отбирает (выбраковывает, сохраняет; накапливает) экономические ценности и нормы, необходимые для выживания и дальнейшего развития экономики, накапливает эталоны соответствующего экономического поведения, транслирует из прошлого в современность ценности и нормы, лежащие в основе труда, потребления, распределительных и других экономических действий и отношений, обновляет ценности и нормы, регулирующие развитие экономики, являясь тем резервуаром, откуда черпаются новые образцы поведения. Экономическая культура при взаимодействии с менталитетом нации формирует экономическое мышление индивидов, в результате определяется програм-

ма индивидуального экономического поведения и происходит собственно экономическое действие.

Экономическое мышление – это процесс познания человеком, социальной группой, обществом в целом экономической действительности, осознания своего места в экономических отношениях и выработки на этой основе принципов своей деятельности. На основе особенностей российского менталитета складывается особый тип российского экономического мышления, который формируется как сочетание свойств Запада и Востока. В основе российского экономического мышления лежит государственное экономическое мышление, связанное с восточными цивилизациями и несущее такие черты, как прочная включенность индивидуального сознания в структуру сознания общественного, иерархичность, зависимость от государства, нетерпимость к отклонениям от принятых норм экономического поведения, пренебрежение правом и законностью.

Сегодня все большее влияние на поведение людей оказывают элементы рыночного экономического мышления: чувство хозяина, личная хозяйственная самостоятельность, инициатива, прагматизм, гибкость, адаптивность, предприимчивость, готовность действовать в условиях конкуренции.

Несмотря на всю важность категории «экономическое поведение», общепризнанного ее определения не существует. Исследователи в большинстве случаев определяют его как рациональное поведение, направленное на извлечение прибыли: «Под экономическим поведением мы понимаем целенаправленное поведение, выбор вариантов действий в котором регулируется критерием максимизации прибыли» [1; 46], а также как поведение, направленное на выбор наиболее выгодных альтернатив: «Экономическое поведение – действия, направленные на выбор наиболее выгодных альтернатив. Выбор подразумевает наличие целого ряда возможностей и зависит от дохода и цен на товары, имеющих разную по-

лезность [2; 98]. Определение экономического поведения, данное В.И.Верховиным, представляется нам наиболее точным, т.к. в нем отражены оба аспекта этого явления: «Экономическое поведение – это система социальных действий, которые, во-первых, связаны с использованием разных по функциям и назначению экономических ценностей (ресурсов) и, во-вторых, ориентированы на получение прибыли (вознаграждения) от их обращения» [3; 120].

Экономическое поведение человека – это поведение, направленное на субъективную оптимизацию вследствие сопоставления имеющихся ресурсов с возможными выгодами от их использования. При этом выгоды могут быть экономическими, т.е. материально ощутимыми (деньги, товары и т.д.) и внеэкономическими (психологическими, социальными и т.д.). Такое определение позволяет объединить все виды поведения человека в экономической сфере. Следовательно, экономическое поведение не является самостоятельным фактором развития экономической жизни, оно зависит от ряда более глубоких факторов: условий формирования экономической культуры и экономического мышления, особенностей сложившихся систем экономических и социальных отношений.

Важнейшей предпосылкой достижения экономической подготовленности педагога является определение содержания экономического образования и путей его формирования. Постановка и решение этой непростой проблемы связаны в первую очередь с изменением места и роли человека в процессе общественного воспроизводства, с отношением к его конечной цели, реализуемой через целую систему экономических интересов и потребностей, а также с широким спектром форм их удовлетворения.

Суть экономического обучения и воспитания заключается не только в получении достаточной трудовой подготовки, в приобретении навыков профессиональной созидательной деятельности, в выработке самодисциплины, в осознании необходимости

самоорганизации. Все это характерно для профессионально-трудового воспитания в целом. Необходимо развить способности самовыражения личности, пробудить стремление к рационализму в работе, к изобретательности, к выбору оптимального варианта в решении социально-экономических задач, к получению при этом наибольшего эффекта при наименьших затратах.

Экономическая культура непосредственно связана с общей культурой, с развитием человека в целом и во многом определяется ими. Поэтому уместно говорить о культуре труда, распределения и потребления материальных и духовных благ, а также о культуре рационального использования времени вообще как о составных частях экономической культуры. В качестве особого пласта в структуре экономической культуры выступают культура управления и экономико-экологическая культура.

Культура управления и организации процесса труда включает такие составные элементы, как подбор, подготовка, расстановка кадров, организация рабочих мест, система снабжения, распределения ресурсов, создания условий труда в целом.

Отсюда важнейшими показателями в системе экономической культуры педагога являются уровень экономического образования, сформированность экономического сознания и мышления, наличие навыков рациональной организации труда, экономии времени, творчество и изобретательность в труде, оптимальность выбора путей решения социально-экономических проблем и превращение этих категорий в норму повседневного поведения.

Формирование экономической культуры у педагогов должно осуществляться в процессе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Анализ сущности и структуры экономической культуры педагога позволяет предположить, что ее формирование может быть представлено как поэтапный процесс, включающий освоение студентами знаний, отношений и опыта практической деятельности.

В настоящее время экономическая подготовка будущих педагогов осуществляется в процессе изучения дисциплин социально-экономического цикла. Студенты знакомятся с основными положениями экономической науки, способами производства, хозяйственной деятельности, экосистемами, ролью экономики в жизни людей. Экономические знания способствуют осмыслению роли человека в обществе, развитию нравственности у студентов. Основными задачами экономической подготовки будущих учителей являются усвоение экономических понятий и законов, формирование умений анализа и проектирования экономических явлений и процессов, работы с источниками экономической информации, применения полученных знаний. В результате у будущих педагогов формируется экономическая грамотность и компетентность. Однако анализ профессиональной деятельности учителей современной школы показывает, что уровень их экономической культуры недостаточен как для решения задач экономического воспитания школьников, так и для обеспечения конкурентоспособности самих педагогов на рынке образовательных услуг.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости совершенствования экономических знаний студентов путем введения спецкурса «Экономика образования», направленного на расширение и углубление у них экономических знаний, умений, отношений. Одним из условий совершенствования формирования экономической культуры будущих учителей является также реализация образовательного потенциала педагогических дисциплин и различных видов практик, направленных на оптимизацию профессионально-учебной деятельности студентов.

Следует отметить, что в современных условиях спектр образовательных услуг (платных, бесплатных) значительно расширился. Под образовательными услугами понимаются разнообразные виды деятельности и коммерческих занятий, направленных на удовлетворение духовных и интеллектуальных потребностей, которые одна сторо-

на может предложить другой. В этой связи особое значение придается нравственно-этическим нормам профессионально-педагогической деятельности учителя в условиях рыночной экономики.

Экономическая культура – это система ценностей, которыми руководствуется хозяйствующий субъект в процессе своей социальной деятельности. Специфика самой деятельности хозяйствующего субъекта, проявляющаяся в труде, предпринимательстве, в управлении и других направлениях его экономического поведения, накладывает определенный отпечаток на систему его ценностных ориентаций. Вместе с тем, следует отметить, что личность работника есть продукт социальной среды и ее поведение детерминировано не только экономическими, но и многими другими коррелятами, определяющими ее деятельность в сфере хозяйства.

Мы рассматривали экономическую культуру как важнейшую социальную характеристику современного педагога, которому приходится жить в принципиально иных, чем прежде, условиях рыночных отношений, отсутствия многих социальных гарантий и нарастающей социальной конкуренции. Мы исходим из убеждения в том, что экономическая культура работника должна заклады-

ваться уже в системе профессионального образования. В учебных заведениях традиционно много внимания уделяется формированию у учащихся трудовой культуры, тогда как развитию их организаторских способностей, а тем более деловых качеств, умению стратегически мыслить, ставить и решать общие задачи внимания практически не уделяется. Формирование у будущих учителей организаторской и деловой культуры, таких свойств личности, как стремление к лидерству, социальная ответственность, упорство, мобильность, коммуникабельность позволит, на наш взгляд, существенно продвинуться в деле подготовки экономически грамотных, компетентных и социально ответственных и конкурентоспособных работников.

Литература

1. *Архипов А.* Утверждение нового экономического мышления и задачи теории, образования и воспитания // Российский экономический журнал. – 1997.
2. *Тамбовцев В.Л.* Опыт эмпирического исследования экономического поведения // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. – М., 1994. – № 3.
3. *Верховин В.И.* Экономическое поведение как предмет социологического анализа // Социс. – 1994. – № 10.

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ В СИСТЕМЕ ЭТНОКУЛЬТУРЫ

С.Н.Самтонов

Глубокую характеристику места и роли героического в истории дал Г.В.Плеханов. «Великий человек, – писал он в работе «К вопросу о роли личности в истории», – велик тем, что у него есть особенности, делающие его наиболее способным для служения великим общественным нуждам своего времени... Великий человек является именно начинателем, потому что он видит дальше других и хочет сильнее других. Он решает научные задачи,

поставленные на очередь предыдущим ходом умственного развития общества; он указывает новые общественные нужды, созданные предыдущим развитием общественных отношений; он берет на себя почин удовлетворения этих нужд. Он – герой. Не в том смысле герой, что он будто бы может остановить или изменить естественный ход вещей, а в том, что его деятельность является сознательным и свободным выражением этого необходимого хода. В этом – все его

значение, в этом – вся его сила». Эту выдержку мы привели потому, что в ней с верных, научных, материалистических позиций раскрывается вопрос о роли личности в истории. Выдающиеся личности, герои появляются тогда, когда в них нуждаются люди.

Многие западные идеологи связывают героизм с субъективными психологическими свойствами человека. Они утверждают, что герой – это «одиночка», ни с чем и ни с кем не считающийся, что его деяние – это проявление божественной воли, связывают героизм с «нецивилизованным» миром, тем самым вообще не отрицая его в современных условиях. Исходя из таких толкований, поклонение героям сегодня – зачастую превратилось в поклонение созданным искусственно образам-призракам. Паразитируя на потребности общества в героических ориентирах, возникает целый сонм, созданных с помощью технологий псевдогероев, с экранов и страниц книг, пропагандирующих ненависть, насилие, самоубийство, а также политиков, героизирующих свою деятельность и эксплуатирующих образ героя в не всегда бескорыстных целях. В такой ситуации особенно важен разумный и критический взгляд на личностные образцы, предлагаемые общественности средствами массовой информации. Важно понять, к чему апеллируют эти образы – к низменным инстинктам «толпы», что характерно для лжепророков и псевдогероев, преследующих эгоистические, корыстные цели.

Героизм как одна из характеристик сознательной целенаправленной деятельности, осуществляемой в определенных социальных условиях, свойственен только людям, только человеку, обществу. Героизм – это социальное явление, вызванное объективными потребностями развивающегося общества. Как отмечает И.М.Сушков, «героизм – это высшая форма проявления патриотизма, человеческого самоотверженного поведения, требуемого в тех или иных условиях от личности, коллектива, класса, народа. Он представляет собой реализацию высоких идей, политических, моральных и волевых качеств

в действии, в поступке, подвиге – во имя исторического прогресса общества. В основе героизма лежит противоречивость развития общества и необходимость разрешения противоречий, возникающих в этом процессе, в интересах прогресса». Когда мы говорим о героизме личности, то подчеркиваем беспримерность, исключительность ее действия. В объяснении героизма, кроме соответствия самоотверженного действия общественно-прогрессивному историческому прогрессу, нужно также учитывать, в какой исторической, социально-психологической обстановке совершено героическое действие, каковы индивидуальные особенности «оценивающих» героическое. Выдающееся действие, совершенное в мирное время, в военной обстановке нередко расценивалось бы как обыденное. Или, например, какое-либо действие 20-30 лет назад считалось бы героическим, а поступки аналогичной «трудности» сегодня воспринимаются как обычные. Когда героизм одного становится сферой действия многих, то возникает более высокая, новая мера героического.

Героический поступок связан с максимальной напряженностью нравственных и физических сил, требует величайшего мужества, выдержки и стойкости. Не любой смелый поступок можно назвать героическим, а где субъективные намерения личности, коллектива соответствуют требованиям общественно-прогресса. Храбрость может проявить и антипод общества, но это не героизм, ибо в его поступке будет отсутствовать общественное начало. Героическое отличается от негероического и тем, что результат героического выступает как новое, труднодостижимое в действительности, действии, поступке, подвиге, и что это явление, выдающееся в общественном и социально-психологическом плане.

Суть героизма в готовности к подвигу. Подвиг – это разовое явление. Он может быть даже делом случая. Но подготавливается подвиг обычно всей жизнью личности, коллектива и общества. Героизм – определяется как понятие, выходящее за рамки психологии и имеющее положительное социальное со-

держание. В героизме проявляется высокий уровень положительных эмоций при совершении подвигов, имеющих общественное значение. Героизм – это качественная характеристика результата деятельности личности, коллектива и общества в их борьбе за высоконравственные идеалы. Такое понимание героизма позволяет определить его связь с патриотизмом. В свете такого понимания мы можем говорить о героизме.

Какими же представляются условия оптимизации патриотического воспитания российской молодежи, если иметь в виду возможности, которыми располагают для их создания социальные и государственные институты, общественные движения и объединения граждан, которые должны руководствоваться настоятельной необходимостью успешного решения данной проблемы, осознанием ее судьбоносного значения для нашей страны?

Сегодня российское общество ждет и ищет новые личностные образы, новых героев, которые помогли бы другим раскрыть смысл жизни в современной кризисной ситуации. Таким образом, понимание героизма как высвобождения в экстремальных условиях (и в кризисные периоды жизни) внутренних, скрытых до времени творческих сил человека, позволяет глубже понять процессы, происходящие в недрах общества, в их связи с индивидуальным существованием человека. Для понимания народного героизма неocenимое значение имеют элементы социально-культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в народном сознании и поведении в течение длительного времени. В качестве таковых выступают общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи и обряды, веками перешедшие в народные традиции и передаваемые из поколения в поколения посредством приемов этнопедагогика.

Традиции всегда играли в жизни людей огромную роль. Возникнув в глубине столетий, они живут очень долго, нередко отставая от хода истории. Сито времени постепенно отсеивает уцененное историей. Нема-

ло было, да и сейчас еще встречаются традиции, которые давно потеряли свое положительное значение и превратились в пережитки. Наиболее часто такие традиции встречаются в бытовой, семейной сфере, иногда в национальных отношениях и т.д. С ними следует вести терпеливую борьбу. Однако прогрессивные традиции имеют значительную силу и являются важным показателем бережного отношения людей к историческому опыту и культурному наследию.

Информационное обеспечение патриотического воспитания – утверждение патриотизма в качестве одной из важнейших ценностей в сознании и чувствах молодежи. Возрождение и конкретное наполнение патриотической идеи, особенно в тесной связи с интересами государства, общества, отдельной личности. Активное использование элементов патриотического воспитания в средствах массовой информации, преодоление при этом сложившихся стереотипов и комплексов негативного плана. Противодействие попыткам дискредитации, девальвации патриотической идеи со стороны государственных и общественных деятелей в средствах массовой информации, литературе и искусстве, оказывающих интеллектуальное и эмоциональное воздействие на сознание граждан, молодежи. Целенаправленное и творческое использование позитивных возможностей идей патриотизма в процессе осуществления воспитательной деятельности со всеми категориями подрастающего поколения при активном участии соответствующих социальных и государственных институтов, особенно ключевых министерств и ведомств, таких как Министерство образования, Госкомвуз, Министерство культуры, Министерство обороны, МВД, Министерство социальной защиты и др. Этот опыт поможет более качественно решать задачи сплочения многонациональных воинских коллективов. Возникшие вопросы межнациональных отношений следует решать своевременно, с максимальным учетом как интересов каждой нации и народности, так и всего нашего Отечества.

Во-первых, учет в работе по сплочению воинских коллективов национально-специфических особенностей, этнических черт, присущих представителям той или иной национальности.

Общеизвестно, что большинство военнослужащих в допризывный период их жизни не имели достаточного опыта межнационального общения. И порой только в воинских коллективах они на практике начинают осваивать духовные ценности других народов нашей страны. Но этот процесс проходит главным образом через призму уже сложившихся стереотипов и установок. Все это, конечно, накладывает свой отпечаток на становление и развитие культуры межнационального общения в подразделениях. При формировании здоровых отношений между подчиненными офицерам приходится учитывать их национально-психологические особенности. Хотя они и не являются определяющими, ведущими, но во многом обуславливают морально-психологическое состояние, степень сплоченности воинских коллективов. Национально-психологические особенности отражаются на формировании у военнослужащих специфических черт характера: некоторых особенностей склада ума, выражения чувств, динамики поведения и т.д. Национальные черты реализуются во всех сферах деятельности воинов: в отношении к другим людям, к себе и делу.

Социологические исследования и повседневная практика жизнедеятельности воинских коллективов позволяют выделить наиболее общее, типичное, характерное в целом для социально-психологического облика военнослужащего той или иной национальности. Например, солдаты русской национальности достаточно легко усваивают армейский образ жизни, легко акклиматизируются в новых условиях, они успешно овладевают воинской специальностью. Однако чрезмерная романтизация отдельных сторон службы иногда приводит к некоторому разочарованию в армейских, флотских буднях.

Для воинов, представляющих коренные национальности Северного Кавказа, характерно уважительное отношение к старшим.

Это, с одной стороны, создает хорошую психологическую предпосылку для сравнительно безболезненной их адаптации к условиям уставной требовательности. Однако, с другой – таит в себе опасность некритического восприятия антиобщественных норм и традиций, насаждаемых отдельными недисциплинированными воинами, старшими по возрасту.

Знание офицерами национальных особенностей, истории и культуры народов, представители которых служат в воинском коллективе, их языка, обычаев, вкусов, привычек способствует сплочению многонациональных воинских коллективов, созданию в них здоровой морально-нравственной атмосферы.

Во-вторых, продуманное и рациональное распределение военнослужащих – с учетом их национальной принадлежности – по частям и подразделениям. Как правило, в большинстве подразделений служат воины различных национальностей. Исходя из этого, командиру важно правильно скомплектовать отделения, экипажи, расчеты и взвода, равномерно распределить в них личный состав. Игнорирование этого может привести к преобладанию национальных традиций, обычаев, негативных пережитков воинов одной национальности, формированию микрогрупп с отрицательной направленностью и к возникновению неуставных взаимоотношений на межнациональной почве. В любом случае комплектование подразделений должно способствовать успешному исполнению каждым военнослужащим своих функциональных обязанностей, полной взаимозаменяемости, укреплению дружбы между воинами. Особое внимание командир обязан уделить расстановке в подразделении сержантского состава.

В-третьих, создание в воинских коллективах здорового общественного мнения, направленного на осуждение любых случаев межнациональной розни, попыток добиться привилегированного положения военнослужащими той или иной национальности. Здоровое общественное мнение – действенный рычаг воспитания личности. Его сила

состоит в том, что оно исходит одновременно от всего коллектива. Подчиняясь требованию коллектива, воин стремится таким образом строить свое поведение, чтобы оно способствовало тому, что от него ждут сослуживцы. Поэтому так важно офицеру не допустить, чтобы в ходе формирования общественного мнения инициативу захватили в свои руки недостаточно дисциплинированные воины и навязали личному составу неверную оценку происходящих событий. Конечно, в многонациональном коллективе, где царит разнообразие привычек, взглядов, представлений, достигнуть полного единства мнений непросто. Однако командир в силу своего служебного положения в наибольшей мере олицетворяет в коллективе интересы всех наций и народностей страны, и именно его точка зрения является стержневой при выработке мнения личного состава, которое для большинства воинов играет решающую роль в формировании у них определенных взглядов и суждений. Поэтому командиру важно постоянно знать, в каком направлении идет обсуждение того или иного вопроса и обеспечивать тесное единство и взаимопонимание воинов, их нацеленность на решение поставленных задач.

Героические традиции, как концентрация трудового, военного опыта, передаваемого из поколения в поколение, представляют собой сплав эпического, героического прошлого народов России, форм, обычаев. В традиции выражены наиболее устойчивые нравственные обычаи, которые в силу своей ценности, живучести передаются из поколения в поколение. В нашем сознании это обязательно связывается с народными богатырями, храбрыми витязями, оберегавшими родную землю от иноземных захватчиков. Не случайно в годы Великой Отечественной войны, желая особо привлечь внимание к славным героическим традициям прошлого, были учреждены боевые ордена, носящие имена выдающихся полководцев и флотоводцев: Суворова, Ушакова, Кутузова, Нахимова, Богдана Хмельницкого, Александра Невского. Изучение и анализ исторической и документальной литературы о

ратных боевых и трудовых подвигах позволяют как наиболее важные героические традиции народов России выделить такие, как:

- беспредельная преданность народу;
- непримиримость к врагам Отечества;
- верность общественному, воинскому долгу;
- готовность к самопожертвованию;
- гордость за принадлежность к славным Российским Вооруженным Силам;
- взаимопомощь и взаимовыручка;
- интернациональная помощь всем народам Отечества;
- высокий гуманизм поступков;
- первенство в труде;
- трудовые достижения в честь выдающихся дат, юбилеев и многие другие.

Их отличительная черта заключается в том, что все они основываются на повышенной социальной, нравственной активности людей.

Все эти традиции являются основой развития безопасности нашего общества. Их «жизнь» может и должна находить выражение и закрепление в сознании и делах нынешних и грядущих поколений российских граждан, в реликвиях славы, сложившихся ритуалах, правилах поведения, нормах, обычаях. Героические традиции не только должны быть неотъемлемым элементом нашего мировоззрения, нашей духовной культуры, но и должны материализоваться в экспонатах музеев и комнат боевой славы, историях частей и кораблей, памятниках и мемориалах, празднованиях выдающихся дат истории российского народа.

Героические традиции, как живой сгусток прошлого военного опыта, который мы получили в наследство, необходимо применять в самых различных отношениях и формах во всех сферах образования, и, прежде всего, в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Героические традиции дают возможность бережного отношения к героической истории, сохранения наиболее рациональных форм поведения и действия, а также позволяют, с помощью определенных ритуалов, воздавать должное героям – творцам подвигов. Героические традиции как бы

зовут новые поколения продолжать и развивать благородные обычаи. В героических традициях всегда есть яркие образы героев, коллективов, которым склонны подражать, подростки и молодежь хотят быть похожими на них. Героические традиции нужны нам и в качестве конкретного трудового и боевого опыта, накопленного в созидательном труде и боях за свободу и независимость Отечества.

Наконец, героические традиции для современников – это вечное напоминание о том, что связь времен и культур осуществляют люди, что преемственность и усваивание заветов, опыта, нравов, обычаев, правил наших предшественников, делает связь времен неразрывной, прочной, динамичной. Кто не знает, не помнит героического прошлого, тот не может быть духовно богатым. Когда говорят о героической эстафете поколений, этим подчеркивают, напоминают суть традиций. Замечательным напоминанием нам о верности традициям является Закон РФ «О днях воинской славы (победных днях) России», принятый Государственной Думой 10 февраля 1995 года, где четко зафиксированы 15 дней воинской славы России, которыми являются дни славных побед, которые сыграли решающую роль в истории России и в которых российские войска снискали себе почет и уважение современников и благодарную память потомков. В законе сказано: «Во все века героизм, мужество воинов России, мощь и слава русского оружия были неотъемлемой частью величия Российского государства» [1].

Празднование 60-летия победы советского народа в Великой Отечественной войне еще раз с огромной силой высветило величие подвига народов России и СНГ в борьбе за освобождение Отечества. Мемориальные комплексы, памятники, огонь Вечной славы – не только благодарная дань великим свершениям наших предков, дедов и отцов, но и мудрое напоминание живущим поколениям: быть верными героическим традициям. Беречь традиции – это значить и беречь их носителей, ветеранов труда и войн. Прославленный полководец Г.К.Жуков писал в своей книге «Воспоминания и размышления»,

что среди нас живут бывшие солдаты. К ним надо относиться бережно. «Я много раз видел, – писал маршал, – как солдаты поднимались в атаку. Это нелегко: подняться в рост, когда смертоносным металлом пронзан воздух. Но они поднимались! А ведь многие из них едва узнали вкус жизни: 19-20 лет – лучший возраст для человека – все впереди! А для них очень часто впереди был только немецкий блиндаж, извергавший пулеметный огонь» [2]. Не оскорбляя гордости, пишет далее Г.К.Жуков, относитесь к фронтовикам чутко и уважительно. Это очень малая плата за то, что они сделали для нас. Верность героическим традициям – это быть достойными наследниками дел и свершений, помыслов и поступков тех героев, чьи имена напоминают нам названия улиц, кто своими поступками заслужил место в комнате боевой славы, книгах, фильмах о героических судьбах людей, мемориалах и комплексах славы. Современные молодые люди могут быть более патриотичнее, стремиться к героическим поступкам во славу родины, если они на прошлое научатся смотреть через призму будущего, исходя из задач настоящего.

Встречи с ветеранами, прикосновение к мрамору памятников, рассказы деда, волнующие страницы летописи боевой истории народа, поселка, села, города, напоминают молодежи о том, что в наших руках святая традиция, и от каждого из нас зависит их кристальная чистота и могучая глубинная моральная сила, важное слагаемое героического начала. Героические традиции – это образ действий, проявленный отважными сынами и дочерьми нашей многонациональной родины. Верность героическим традициям – это верность истории народа и способность вписать в нее новые яркие страницы.

Литература

1. Закон Российской Федерации «О днях воинской славы (победных днях) России» 10 февраля 1995 г. и утверждён Указом Президента Российской Федерации от 13 марта 1995 г.

2. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления. Т.3. – М., 1980. – С.142. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

МИР ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ЛИЧНОСТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Р.Х.Шакуров

Человеческие отношения привлекают пристальное внимание людей с глубиной древности. Об их огромной роли в общественной жизни говорили многие великие мыслители и мудрецы. Эта мысль особенно подчеркивалась в религиозных учениях. Можно даже сказать: одна из главных причин возникновения и живучести религий состоит в том, что они отвечают потребности людей в добрых, гуманных человеческих отношениях.

Стержневая идея христианства выражена в заповеди «Возлюби ближнего своего как самого себя». Эта заповедь исходит из того, что любовь к людям таит в себе огромный созидательный потенциал, а вражда и ненависть порождают зло, разрушающее общественные связи и делающее людей несчастными. Религия исходит из того, что любовь сильнее зла. Любовь может победить вражду, смягчить сердца даже врагов. Поэтому она призывает любить и врагов: «Любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас» (3, 44). На первый взгляд эта мысль кажется парадоксальной. А в действительности в ней заключена глубокая истина. Когда люди отвечают злом на нанесенную обиду, несправедливостью на допущенную другими несправедливость, происходит лавинообразное нарастание взаимной ненависти, что ведет к обоюдной трагедии. Это – движение в пропасть, дорога в никуда.

Религия считает, что главный путь обуздания дикости и агрессии – это пробуждение в сердцах людей любви к ближнему, нежности. Добрые дела творятся только по

зову любви – вот исходный психологический постулат религии. Она понимает под любовью все гуманные чувства, но прежде всего – добрые дела. Она считает любящее сердце высшим достоинством человека. «Совершенный из людей тот, кто любит ближних своих и делает им добро без разбора, хорошие они или дурны», – говорит Магомет (3, 350).

Поскольку люди, согласно Библии, созданы по образу и подобию Бога, то человек по своей природе добр. Если он зол, то это происходит, прежде всего, оттого, что он не осознает своих божественных дарований, своей истинной сущности.

Возведение доброты в ранг наивысшего достоинства человека характерно для многих мыслителей прошлого. «Подобно тому, как факелы и фейерверки бледнеют и делаются невидимыми при свете солнца, так и ум, даже гений, а равно и красота блекнут и затмеваются пред сердечной добротой», – писал Шопенгауэр (3, 107). Эти слова имеют реальную основу, а не красивая фраза. Люди ценят в других в первую очередь доброту и сердечность. Прав Цицерон, когда сказал: «Ничего так не ценится народом, чем доброта». В суете повседневных будней люди часто забывают об этом. Одни превозносят человеческий ум, другие мастерство, третьи – ловкость и силу, четвертые – красоту и т.д. Между тем на нашем небосклоне нет более яркой и лучезарной звезды, чем доброта. Все другие качества хороши лишь тогда, когда они сопряжены с любовью и добротой, порождают их.

Много лестных слов сказано о человеческом разуме. И в самом деле, разум, ин-

теллект, творческая мысль освещают дорогу к разгадке сокровенных тайн природы и общества, к созидательной деятельности. Но ум в равной мере может проторить дорогу и к преступным деяниям. Он может быть «хитрым», «коварным», «холодным», «злым», «эгоистичным» и т.д. Поэтому достоин высокой оценки лишь ум, рождающий добро. Это хорошо понимали еще мыслители прошлого – часто они считали любовь и добро неотъемлемой частью настоящего разума и мудрости. Как отмечал В.Паскаль, «Разумный человек любит не потому, что это ему выгодно, а потому, что он в самой любви находит счастье» (3, 136).

Ему вторит наш соотечественник И.А.Гончаров: «Великая любовь неразлучна с глубоким умом, широта ума равняется глубине сердца; оттого крайних вершин гуманности достигают великие сердца, они же великие умы» (3, 68).

По словам известного религиозного мыслителя Д.Рескина, дар мудрого человека «состоит в том, чтобы извлекать добро из всех и из всего» (3, 147).

Нашими предшественниками высказано немало интересных мыслей, созвучных с выводом современной психологии и медицины. Так, мы знаем о том, что психика человека целостна. Эта идея содержится уже в приведенных выше высказываниях. Но взаимосвязаны не только доброта и ум. Отношения, имеющие установочную природу, направляют в соответствующее русло и познавательные процессы. Злой человек приписывает окружающим различные пороки, замечает скорее их недостатки, а добрый видит в них в первую очередь хорошее, так как во многом отождествляет их с собой. «Чем человек умнее и добрее, тем больше замечает он добра», – говорит В.Паскаль (3, 359).

Любовь – благо не только для окружающих людей, но и для того, кто любит. А тот, кто сеет зло и ненависть, несет несчастья не только другим, но и себе самому. «Тот, чья злоба не имеет границ, тот, кто обвинит ея, как повиликой, скоро приведет сам себя

туда, куда хотел бы толкнуть его злейший враг», – гласит буддийская мудрость. Это подтверждается и современной наукой, доказавшей разрушительное влияние переживаемых человеком злых чувств на его психическое и физическое здоровье. Не случайно долгожители – это доброжелательные люди, которые не только любят других, но и сами любимы.

Долгие столетия знания о человеческих отношениях черпались из житейской мудрости, накопленной эмпирическим путем, – из религии, из обыденного сознания, отражающего опыт поколений. Позднее богатым источником информации стало художественное творчество, особенно литература, поэзия, искусство.

И в самом деле, что собой представляет труд писателя или поэта? Это – описание человеческих отношений художественными средствами, в первую очередь любви. Художественная литература, как и обыденное сознание, дает богатейший описательный материал о проявлениях любви и других чувств, но представленные в ней факты не претендуют на точность, суждения и обобщения – на истинность и всеобщность, не имеют силы закона или закономерности.

Человеческие отношения стали предметом специальных научных изысканий недавно, лишь несколько десятилетий назад, а особенно – в последние два-три десятилетия. Поскольку в нашей стране социальная психология до шестидесятых годов была запрещенной наукой (как кибернетика и генетика), то естественно, что в России исследования в этой области начались с большим опозданием и не получили широкого размаха. Между тем, за рубежом человеческие отношения изучались и изучаются интенсивно, особенно в США. Их разработка ведется в двух основных направлениях. Одно из них, получившее название психологии привязанности, исследует зависимости между характером эмоциональных связей ребенка (прежде всего с матерью) и успешностью его интеллектуального, эмоционального, нравственного и социального развития.

Второе направление исследований – это изучение аттракции, то есть привлекательности человека для окружающих. Под аттракцией понимается положительно-эмоциональная установка относительно другого индивида. Она меняется от легкой симпатии до глубокой любви, т.е. проявляется в самых различных формах. Содержанием аттракции является переживаемая эмоция (1, 15). Исследования по аттракции главное внимание уделяют факторам, влияющим на привлекательность личности, т.е. в конечном счете, нацелены на выявление механизмов формирования аттракции – на решение главной задачи, имеющей большое теоретическое и практическое значение – поскольку затрагивают интересы всех людей без исключения. И в самом деле, каждого из нас волнует отношение к нам со стороны других.

Что надо сделать для того, чтобы нас уважали и любили? Как стать привлекательным для окружающих? Как завоевать их симпатии, доверие, привязанность, заслужить одобрение, как сохранить любовь того, кто нам бесконечно дорог? Эти и подобные вопросы возникают на протяжении всей жизни человека. А осознанно и эффективно регулировать свои эмоциональные связи с людьми можно лишь тогда, когда знаешь психологические механизмы их формирования.

Следует отметить, что процесс познания этих механизмов уже начался. Примером здесь является бессмертный З.Фрейд. Выдвинутое им понятие «трансфер» описывает один из таких механизмов. Трансфер – это перенос отношения от одного человека к другому. Конечно, перенос является вторичным механизмом. Он не объясняет главного – того, как возникает исходное, первичное отношение – отношение к «А», которое затем переносится на «Б». Хорошо известно в психологии и другое понятие – эмпатия. Несмотря на то, что его содержание трактуется по-разному, «эмпатия» обращает внимание на реально существующий в сфере человеческих отношений механизм,

связанный с нашей способностью почувствовать состояние других, понять их, сопереживать, пожалеть. Думается, чувство сострадания – один из важных результатов действия этого механизма.

В наше время активный поиск механизмов формирования межличностных отношений ведется в рамках исследований, проводимых в русле психологии аттракции, особенно в США (Е.Арансон, Е.Бершильд, Л.Пеплоу, С.Дьюк, Т.Хастон, Г.Левингер, К.Либбертан, Л.Ли, Х.Рейс, Ж.Нерлер, З.Рабин, К.Хилл, М.Сигал, Е.Уолстер 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 (2). 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 (2). 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, Д.Бирн и др. Третья концепция утверждает обратное: взаимно притягиваются противоположности, дополняющие друг друга. У этого подхода меньше сторонников.

В теоретических построениях обращает на себя внимание еще один момент – монизм. Нередко авторы ищут генетические корни отношений в каком-то одном факторе: одни – в вознаграждении, другие – в сходстве или различиях и т.д.

В социальной психологии проблема межличностных отношений ставится часто в контексте сплоченности групп и коллективов. Известно, что сплоченность как свойство группы включает в себя и межличност-

тное 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 (Д. Морено). Согласно этому подходу, симпатии и антипатии между людьми определяются величиной их врожденного телепотенциала – 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.

Думается, в представленных выше подходах, несмотря на ошибочные моменты (особенно в телеконцепции), есть и нечто рациональное. Жизнь показывает, что единство мнений, ценностей и целей, мыслей, убеждений действительно способствует эмоциональному единению людей. В межличностных отношениях существуют несомненно и бессознательные моменты. Нередко человек сразу же вызывает симпатию, «излучает» какое-то необъяснимое обаяние. Но это кажется загадочным лишь потому, что мы не знаем объективные механизмы, на основе которых возникают симпатии и антипатии.

В нашей психологии проблема человеческих отношений в теоретическом плане затрагивалась преимущественно А.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, В.Н.Мясищевым, С.Л.Рубинштейном, Г.И.Андреевой, А.А.Бодалевым, Б.Д.Парыгиным, А.В.Петровским и др.. В эмпирических исследованиях (Л.Я.Гоз-

ман, П.И.Кривоपालко, Т.Б.Карцевой, И.С.Кона, В.А.Лосенкова и др. советских авторов) она ставилась преимущественно в русле психологической совместимости или «качествологического 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.

Анализируя работы советских авторов, в отдельную группу следует выделить исследования, в которых акцентируется внимание на формирование социально-содержательной стороны межличностных отношений. Содержательность характеризует человеческие отношения с точки зрения того, в какой мере они зависят от социально-ценных качеств личности, от его нравственной зрелости. Одно дело – симпатизировать бандиту, вору, подлецу, эгоисту, ничтожеству, другое – достойному, благородному, доброму человеку, заботящемуся не только о себе, но и о других, об общественном благе, о коллективе. Этой проблеме посвящены прямо или косвенно многие исследования, проводимые по тематике коллектива в советские годы, особенно – воспитательных коллективов. Эта традиция берет начало, прежде всего, в педагогических идеях А.С.Макаренко.

А.С.Макаренко видел главные воспитательные возможности коллектива в таких внутриколлективных отношениях, в которых сочетаются высокое уважение к личности с требованиями, отражающими интересы общества, коллектива и личности. Он считал, что магистральным направлением развития коллектива является именно формирование таких отношений, а в первую очередь – взаимной требовательности.

Значение отечественных педагогических и психологических исследований коллектива заключается в том, что они раскрыли важные механизмы содержательного обогащения межличностных отношений в воспитательных учреждениях. Это поистине уникальные исследования, делающие честь отечественной науке. В них впервые разработана технология целенаправленной перестройки человеческих отношений в процессе коллективной деятельности, позволяющая превратить их в эффективный инструмент развития созидательных потенциалов личности, ее способности к социальной солидарности. Горько сознавать, что современная Россия в последнее десятилетие превратилась в фабрику серийного воспроизводства индивидуалистов и эгоистов, для которых есть лишь одна ценность – материальная, личное обогащение любой ценой. Другой человек – лишь орудие достижения этой цели. Теперь мы тщетно призываем олигархов и прочих богачей к социальной ответственности. Но они пока глухи к таким призывам. Это – естественный результат безудержной пропаганды рыночной идеологии, измеряющей достоинство личности толщиной ее кошелька. Сегодня историческая миссия образовательных учреждений состоит в том, чтобы вернуться к традициям коллективного воспитания, опираясь на созданную отечественными учеными и педагогами передовую технологию облагораживания человеческих отношений в коллективе. Разумеется, эта технология должна быть творчески адаптирована к реалиям современности.

Несмотря на очевидные достижения, в советской социальной психологии есть не-

мало нерешенных теоретических проблем. Это в первую очередь относится к оценке роли деятельности в формировании человеческих отношений.

Как известно, в нашей социальной психологии ведущей методологической идеей в исследовании межличностных отношений в коллективе была деятельностная парадигма. Разумеется, внутриколлективные отношения можно понять лишь в связи с выполняемой коллективом деятельностью. Но в исследованиях советского периода недостаточно уделялось внимания оценке роли различных компонентов деятельности в формировании человеческих отношений.

По существу, социально-интегративные возможности деятельности усматривались главным образом, в ее целях. Считалось, что людей объединяет общая цель. Причем, ее наличие рассматривалось только как позитивный фактор сплочения индивидов. Возникает вопрос: разве существенные для сплочения группы характеристики деятельности исчерпываются ее целями?

Как же быть с ее операционными компонентами? Имеют ли они существенное значение в единении людей? Если – да, то какое же? Аналогичный вопрос возникает и относительно других компонентов деятельности – ее результатов, условий, средств. В выяснении этих вопросов позитивную роль сыграла разработанная А.В.Петровским стратометрическая теория коллектива. В свете этой теории в сплочении группы главную роль играют три основных слоя внутригрупповых отношений: первый, внешний слой – межличностные симпатии и антипатии, не зависящие или мало зависящие от содержания совместной деятельности; второй – отношения, опосредованные процессом деятельности; третий – отношения, опосредованные целями деятельности. В первом слое отношений людей объединяют непосредственно проявляющиеся эмоциональные «притяжения» между ними, их взаимные симпатии, во втором – совпадение мнений, оценок и ценностных ориентаций, касающихся значимых сторон совместной

деятельности, в третьем – единство целей деятельности у ее участников.

Однако роль деятельности в сплочении группы рассматривалась до сих пор исследователями весьма схематично, а порой – и не совсем точно (о чем будет сказано впереди). Общими недостатками всех выполненных ранее работ является недостаточно аналитический подход к деятельности при оценке ее роли в сплочении группы, игнорирование форм и методов организации труда при рассмотрении роли совместной деятельности в сплочении коллектива, в однозначной трактовке факторов общности деятельности, ее целей в объединении людей. Как правило, общность цели считается позитивным фактором межличностного сплочения группы. Но всегда ли это так в действительности? Может быть, в определенных случаях общая цель способствует лишь дезинтеграции людей? А какова роль формы организации труда в сплочении коллектива? Можно ли понять механизмы сплочения группы в отрыве от форм организации ее деятельности? Может быть, опосредование межличностных отношений целями и ценностями деятельности может произойти лишь при определенных формах и способах организации совместного труда?

Все это свидетельствует о том, что принцип деятельности применительно к механизмам процесса сплочения коллектива разработан недостаточно. Это вполне естественно. По справедливому замечанию А.П.Петровского, социально-психологическая теория, стоящая на принципах деятельностного опосредования, еще находится в стадии разработки основных позиций. Думается, что дальнейшие успехи в исследовании проблемы групповой сплоченности связаны в первую очередь с выявлением тех факторов, которые обуславливают многозначность влияния деятельности на процесс социально-психологической интеграции группы. Только знание этих факторов позволит ответить на вопрос, почему в одних случаях общая деятельность способствует объединению людей, в других – их разобщению.

Как отмечалось, за рубежом человеческие отношения исследуются чаще всего как привязанность и как привлекательность. В первом случае акцент делается на состоянии субъекта, испытывающего определенные отношения к другой личности («я привязан», «он привязан»). А во втором случае акцент смещается на объект отношения («он привлекателен»). Эти два понятия, привязанность и привлекательность, не охватывают всех аспектов человеческих отношений.

Так, они полностью оставляют в тени негативные отношения (антипатию, неприязнь, вражду и т.д.). В отечественной психологии предмет исследования получил название межличностных отношений. Это более широкое понятие, охватывающее все формы отношений. Под межличностными отношениями мы будем понимать все виды психологических связей между людьми, имеющие эмоционально-оценочную природу. Они могут быть и позитивными (симпатия, любовь и т.д.), и негативными (вражда, отвращение и др.).

В литературе и обыденной жизни часто встречается слово «взаимоотношения». Это синоним межличностных отношений. И в том, и в другом случае речь идет об отношении человека к человеку.

Под межличностными отношениями обычно понимают только эмоциональные связи между людьми: любовь-ненависть, симпатию-антипатию и т.д. Но психологические связи между людьми более разнообразны. Так, можно говорить о когнитивных (познавательных, рациональных, интеллектуальных) связях. Это – «холодные», более «спокойные», как бы отстраненные связи, в которые субъект психологически вовлечен в минимальной степени. Есть и волевые связи, выступающие как стремление регулировать действия другой личности, изменить их определенным образом. Межличностными мы здесь называем лишь эмоциональные связи между людьми – имея в виду, что они вырастают из эмоциональной основы, из переживаний.

Межличностные эмоциональные связи относятся к категории ценностных отношений. Как и любое другое ценностное отношение, они проявляются не только в эмоциональной, но и когнитивной формах, облекаются в форму образа (представления) и понятия. Дело в том, что чувство закрепляется в сознании – у нас есть эмоциональная память. Следы пережитых чувств не только воспроизводятся в воображении в виде образов, но и осмысливаются. Как отмечал еще Л.С.Выготский, одна из важных отличительных черт человека состоит в том, что у него есть способность к идеации. Он хорошо запоминает, т.е. удерживает в своем сознании те впечатления, которые он получает через органы чувств, а главное: он способен абстрагировать, оперировать образами памяти, воображать, мыслить. Это в полной мере относится к переживаемым чувствам – часто мы их хорошо представляем даже тогда, когда они остались в далеком прошлом. Но образы – это лишь первая ступень процесса идеации. Вторая ступень – это понятия, выраженные в слове. Они вырастают на основе обобщения конкретных однородных образов. Благодаря образам и понятиям мы можем выразить свое отношение к людям, не испытывая к ним никаких чувств в данный момент. Следовательно, межличностные отношения презентуются в сознании, как и все другие ценностные отношения, на трех уровнях: эмоциональном, образном и понятийном. Образы и понятия – это уже продукты идеации, когнитивные (познавательные) образования. Когнитивная форма выражения отношений, основанная на образах и понятиях, выступает, прежде всего, как сознательная оценка.

Отсюда следует, что межличностные отношения проявляются в эмоциональной форме не всегда. Они существуют в нашем сознании и в форме рациональной оценки. Разумеется, ее питательной почвой служат переживания. Оценка, оторванная от переживаний, становится неточной, а то и ложной. К сожалению, люди не всегда четко осознают свои реальные чувства к окружа-

ющим и ошибаются в своих оценках, что ведет к нежелательным, а порой и к трагическим последствиям. Это особенно рельефно проявляется в сфере межполовых отношений: сколько семей потерпели крах из-за неверной оценки силы и устойчивости своей любви к партнеру!

В свете сказанного трактовка межличностных отношений как эмоциональных связей между людьми не кажется безупречной. С нашей точки зрения, более корректно называть их эмоционально-оценочными отношениями.

К окружающим людям мы питаем самые различные чувства. По своему эмоциональному тону многие из них настолько близки друг к другу, что невозможно провести четкие границы между ними. Такая размытость границ сильно затрудняет проблему их дифференциации, что нашло отражение и в языке. Народы, относящиеся к разным культурам, группируют чувства по-разному и дают им разные названия. В результате возникает разная таксономия эмоций, неодинаковые знаковые системы, обозначающие человеческие переживания. Это затрудняет трансляцию смысла слов с одного языка на другой. Скажем, не имеют точного эквивалента на татарском языке русские слова: добрый, привлекательный, сердечный – значение каждого из них раскрывается на татарском языке с помощью нескольких слов. В свою очередь, не имеют точных аналогов на русском языке такие татарские слова, как ягымлы, мэрхамэтле, сейкемле, шавкатыле, близкие по значению к русским словам привлекательный, симпатичный, добрый, сердечный, но не тождественны им.

Видимо, расплывчатость переживаемых чувств и трудность субъективной фиксации их качественного своеобразия дало основание Спинозе назвать чувства «смутным знанием». Конечно, все это затрудняет проблему категориального анализа эмоционально-оценочных отношений.

Как известно, в самой общей форме мы выражаем свои отношения к людям словами «люблю – не люблю». Эти же слова ис-

пользуются для выражения отношения ко всем другим объектам (к природе, к продуктам питания, художественным произведениям и т.д.). Думается, говоря «люблю», мы, даже не задумываясь об этом, вкладываем в содержание этого слова все позитивные чувства к человеку – начиная от симпатии, кончая уважением и преклонением. В одном из наших исследований старшеклассникам предлагалось подчеркнуть те слова (в предложенном перечне из 15 слов), которые наиболее точно выражают их отношение к самому любимому учителю¹. Причем, в этом перечне имелось и слово «любовь». Школьники, тем не менее, предпочли выразить свое отношение к любимому учителю прежде всего словом «уважение» (71%). Далее идут доверие (52%), симпатия (51%), благодарность (45%), почтение (38%), теплота (23%) и т.д. Среди слагаемых любви к педагогу оказались и чувства дружбы, любования, восхищения, сочувствия и др. Примечательно, что аналогичное исследование, проведенное среди учителей, дало иные результаты. Говоря о самом любимом ученике, они в 7,5 раз чаще, чем школьники, употребили слово «любовь» (15%), в 4 раза чаще слово «нежность», почти в 3 раза чаще – «любование». А вот слово «почтение» у педагогов встречается почти в 5 раз реже, чем у старшеклассников (8% против 38%), «благодарность» – реже почти в 2 раза (26% и 45%). Думается, эти различия объясняются прежде всего возрастным фактором: чувства взрослых к детям более интимны, в них больше теплоты и сочувствия. Почтение же более характерно для отношений младших к старшим. Но в целом и учительская любовь, как и любовь учащихся к своему наставнику, оказалась «смесью» из трех главных слагаемых – уважения (68%), симпатии (61%), доверия (51%). Далее с большим отрывом следуют благодарность, восхищение, теплота (25–26%).

Отсюда следуют два вывода. Слово «любовь» имеет очень широкое семантическое

пространство, обозначает много различных чувств. Важнейшие ее компоненты – уважение, доверие и симпатия (по крайней мере – у участников педагогического взаимодействия). Возраст накладывает заметный отпечаток на эмоциональную структуру любви. Можно также предположить, что эмоциональный спектр любви зависит не только от возраста, но и характера позиционно-ролевых связей педагогов и учащихся. Если бы взрослые были родителями учеников, в их любви к детям, скорее всего, преобладали бы не уважение, доверие и симпатия, а более интимные чувства – теплота, нежность и др.

Очевидно, мало кто осознает, из каких элементов слагается его любовь. Впрочем, не только любовь, но и другие сложные чувства трудно разложить на элементы. Так, кто может уверенно сказать, из чего состоит уважение?

Вопрос усложняется и тем, что переживаемые чувства часто накладываются друг на друга, создавая эмоциональный «коктейль». Симпатия может смешаться в разных соотношениях с тревогой, страхом, ненавистью, недоверием и т.д. Ясно осознать эти примеси и обозначить их суммарный эффект каким-то одним словом едва ли возможно.

Таким образом, любовь является к нам в самых пестрых нарядах как, впрочем, и отвращение или вражда.

Как известно, есть и другая разновидность любви – половая любовь. Ее эмоциональный состав не столь широк, как у любви в широком смысле. Но и она не простое чувство, а представляет сплав из разных компонентов. Следовательно, полисемия характерна и для понятия половая любовь.

Употребляя слова «люблю – не люблю», мы классифицируем межличностные отношения лишь по одному признаку – в какой мере они способствуют взаимному притяжению людей. Любовь – это конъюнктивное (сплачивающее) чувство, а ее антипод (от-

¹ Исследование выполнено по нашей программе Л.М.Колпаковой в 1997 г.

вращение) – чувство дизъюнктивное, разобщающее. Но межличностные отношения можно классифицировать и по другим основаниям. Так, в зависимости от особенностей окраски эмоционально-оценочного компонента можно выделить такие виды отношений, как интимно-эмоциональные (нежность, привязанность, любовь, чувство родства и близости и др.), оценочные (доверие, уважение, преклонение – недоверие, пренебрежение, презрение), отношения милосердия (сочувствие, сопереживание, жалость), соперничества (зависть, ревность, опасение, злоба, злорадство, торжество, снисходительность), эмоционально-волевые (ожидание, требование и др.), эстетические (любование и восхищение, неприязнь, брезгливость), познавательные (интерес – безразличие).

Отношения можно классифицировать и по степени их устойчивости. По этому критерию выделяются ситуативные (реактивные) отношения, выражающиеся в сравнительно быстротечных эмоциональных реакциях (радость, раздражение, гнев), и устойчивые (любовь, привязанность, ненависть). Эмоциональные реакции, особенно – сильные и часто повторяющиеся, кладут начало формированию устойчивых отношений. Так, гнев со временем может перерасти в ненависть, а те люди, которые часто радуют, могут стать привлекательными личностями, пользующимися расположением и симпатией окружающих.

Отношения классифицируются и по степени пластичности, под которой мы понимаем их свойство сохранять свою качественную определенность (позитивный или негативный знак) под влиянием меняющихся внутренних и внешних условий (настроения, при несоответствии поведения партнера ожиданиям данной личности, ее нормам и стандартам, и т.д.). Есть люди, у которых жесткие, ломкие отношения. Они утрачивают свою симпатию и привязанность к другим при малейшем отклонении их действий от ожидаемых образцов. Им трудно «угодить». Обычно пластичны материнские чув-

ства: любящие мамы прощают очень многое своим детям и продолжают их любить и тогда, когда их поведение далеко не безупречно. А при общении с человеком, который сердится из-за пустяков, мы чувствуем себя очень неуютно. Общаясь с ним, мы постоянно испытываем внутреннее напряжение, т.к. каждое наше неосторожное слово или действие может оборвать доброжелательное отношение. Такие типы не могут быть хорошими педагогами или руководителями. А в семье они превращаются в настоящих тиранов, отравляющих всем жизнь из-за мелочей.

Можно предположить, что индивидуальные различия в пластичности отношений возникают под влиянием двух факторов – социально-культурного и психофизиологического. Социокультурный фактор способствует выработке у личности определенных ожиданий от других людей. В условиях демократической культуры легче формируются вариативные ожидания, «разрешающие» партнеру вести себя в одной и той же ситуации различным образом. Авторитарная культура прививает личности жесткие инвариантные ожидания, резко сужающие приемлемые вариации поведения других людей. Второй фактор, психофизиологический, связан с врожденной особенностью нервной деятельности – с ригидностью (жесткостью, «твердостью»). Ригидность проявляется на разных уровнях – когнитивном, перцептивном, эмоциональном и т.д. Ригидные типы неспособны гибко менять свои представления, процессы восприятия, эмоциональные, волевые установки и т.д. с изменением ситуации. Динамика условий легко вызывает у них эмоциональный дискомфорт, раздражение, беспокойство и тревогу.

Как известно, качества людей хороши лишь тогда, когда проявляются в меру. Это касается и пластичности. Чрезмерный плюрализм одобряемых стандартов ведет к беспринципности, к нравственной всеядности. Поэтому стандарты ожиданий должны соотноситься с морально-этическими нормами цивилизованного общества.

Пластичные отношения демократичны, дают людям большую свободу действий в процессе общения, не опасаясь, что они станут персоной нон грата для другой личности. Гибкость достигается благодаря терпимости к недостаткам других, толерантности, пониманию мотивов их действий, доверию к людям, снисходительности и великодушию.

Как показали исследования одного из нобелевских лауреатов, пластичность является важным свойством и в неживых системах. Если частицы вещества скреплены волнообразными, растягивающимися связями, они приобретают большую прочность, так как сохраняют целостность при разнообразных внешних воздействиях. Они более живучи. А прямые, жесткие связи делают систему непрочной и хрупкой, неспособной уберечь свою количественную и качественную определенность при изменениях среды.

Эта универсальная закономерность проявляется и в макросоциуме. Жестко организованные авторитарные и тоталитарные системы не в состоянии выжить в условиях быстрых общественных перемен – они разрушаются. Поэтому по мере ускорения развития цивилизации все большее преимущество получают социальные общности, имеющие высокую демократическую культуру и дающие личности большую свободу выбора.

Литература

1. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. – М. МГУ, 1987.
2. *Майерс Д.* Социальная психология (перевод с англ.). – Санкт-Петербург, 1997.
3. Мысли мудрых людей. Собраны Л.Н.Толстым. – М., 1990.
4. *Berschtild E., Peplau Z.* An emerging science of relationship // Close relationship. – N.Y., 1983.
5. *Berschtild E., Wolster E.* A little bit about love / Foundations of interpersonal attraction. – N.Y., 1974.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Ю.А.Котелова, П.Н.Осипов, И.Н.Мусин, Л.Н.Абуталипова

Какой должна быть воспитательная работа в техническом вузе, являющаяся сегодня одним из показателей при его аккредитации? С точки зрения системного подхода, важно рассмотреть: кто и какой он, современный студент? Каковы цели и задачи его воспитания? Кто их ставит и реализует? Какие средства и формы использует для их достижения? Каковы критерии оценки результатов?

Какой он, современный студент? Прежде всего, современное студенчество, как, впрочем, это было всегда, неоднородная масса. Вузов стало больше, качественный состав студентов изменился. Налицо явная стратификация – есть богатые и бедные. Многие подкатывают к вузу на своих авто, у большинства (если не у всех!) – сотовые телефоны. Есть среди сегодняшних студен-

тов умные (к сожалению, их немного) и не очень. Есть желающие получить образование и диплом.

Есть спортсмены и, к сожалению, физически слабые. Состояние физического и психического здоровья молодежи ухудшается. Сегодня многие выпускники вуза по состоянию здоровья могут быть отнесены к специальной медицинской группе, т.е. имеют заболевания хронического характера, не позволяющие выполнять физические нагрузки в полном объеме в соответствии с учебной программой.

Студентами становятся далеко не самые лучшие абитуриенты, а способные оплатить образовательные услуги. Налицо низкий уровень общеобразовательной, в том числе гуманитарной подготовки абитуриентов, растёт уровень языковой неграмотности.

Значительная часть абитуриентов обладает недостаточным научным мышлением, их ответы характеризуются обыденностью речи. В числе важнейших психологических проблем – низкая мотивация учения студентов. Имеет место крайний утилитаризм студенческой молодёжи (стремление добиться всего, в том числе получить диплом о высшем образовании, без особых усилий).

Обучение в вузе, особенно на младших курсах, сопряжено для многих студентов, прибывших из сельской местности, с трудностями адаптации. Утрата жесткого контроля со стороны родителей, существовавшего в довузовской жизни, приводит к необходимости принятия самостоятельных решений, а этот процесс для многих является абсолютно новым. В этих условиях оказание сопротивления групповому давлению социально-негативного характера зачастую превращается в невыполнимую задачу. Кроме того, студенческая среда характеризуется повышенным чувством либерализма. В таком случае общечеловеческая ценность свободы выбора и независимости преобразуется в «свободу от обязательств» и в «свободу экспериментирования». Для студенческой среды, особенно на младших курсах, типичным становится «экзистенциальный бунт», который характеризуется нежеланием следовать общепринятым нормам, склонностью к эпатажу и демонстративности, негативизму и оппозиционированию.

В то же время нельзя не видеть и положительного, что, безусловно, есть в молодежной среде. Сегодня в стране созревает мощный инновационный потенциал; увеличивается число молодых людей, выбирающих личную инициативу как главный способ решения своих проблем. Растет самостоятельность, практичность, ответственность за свою судьбу, мобильность, восприимчивость к новому. Растет престижность качественного образования и профессиональной подготовки; меняется отношение к образованию в направлении практического использования знаний как основы личного и профессионального успеха и будущего благосостояния.

Все это ставит перед коллективами вузов задачу определения новых концептуальных подходов к воспитанию студенческой молодежи с учетом сложившейся социальной ситуации, опираясь как на имеющийся позитивный опыт, так и осваивая новые формы духовного воспроизводства личности будущего специалиста. Работа в этом направлении ведется в последние годы активно. Учитывая актуальность и востребованность задачи разработки концепции воспитания студентов высших учебных заведений, к её решению обращались многие авторы. В частности, среди наиболее известных разработок в этом направлении можно назвать концепции:

- развития творческого потенциала студентов, стимулирования их самопроцессов (В.И.Андреев, П.Н.Осипов, Л.М.Попов, Н.Ю.Посталюк и др.);

- внеучебной работы Уральского государственного технического университета – УПИ (Ю.Р. Вишневецкий, П.К. Чернявская, Н.П. Соколова, Н.А. Попова, г. Екатеринбург);

- социально-воспитательной работы со студентами педагогического университета (В.И.Мареев, Н.П.Петрова, Е.Н.Сорочинская, г. Ростов-на-Дону; З.Г.Нигматов и коллектив, г.Казань);

- воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи (И.М. Ильинский, П.И. Бабочкин, г. Москва) и др.

Исследователи данного вопроса сходятся, прежде всего, в том, что воспитание студенчества реализуется через создание в каждом конкретном учебном заведении воспитательной системы. Поэтому многие вузы сегодня разрабатывают свои концепции воспитания. Есть она и в Казанском государственном технологическом университете.

Концепция представляет собой понимание воспитания как важнейшего средства формирования личности в современном технологическом университете. Её содержанием является определение целей и приоритетных задач учебно-воспитательной работы, раскрытие возможностей и ресурсов технологического университета в их осуще-

ствлении. Значительное внимание уделяется рассмотрению направлений воспитательной работы и методики ее осуществления. При разработке концепции были учтены как современные тенденции, так и опыт и традиции прошлого.

В принятой в КГТУ в 2002 году «Концепции воспитательной работы» предусматривается, что профессиональное обучение и гуманистическое воспитание должны представлять собой единый процесс целенаправленного формирования личности специалиста. Образование не может сводиться исключительно к передаче знаний, оно должно выполнять и такие функции, как формирование ряда новых личностных качеств, новых ценностных ориентаций, гибкого мышления.

Прежде всего, мы исходим из того, что воспитательная работа должна интегрироваться в учебный процесс. В содержании образования воспитательная компонента может реализоваться через целенаправленный отбор, систематизацию и интеграцию тех единиц образовательных областей содержания образования, которые воспитательно значимы, содержат социально-позитивные оценочные коннотации.

Групповое сотрудничество, командное соперничество, мозговые штурмы, деловые игры, самоуправление в организации и многие другие формы – это те процессы взаимодействия, которые при продуманной их организации воспитывают творчество, свободу, толерантность, гражданственность и другие качества.

Воспитательная работа является одной из важнейших составляющих образовательного процесса – социального формирования личности. При подготовке в университете специалиста важно продуктивное совмещение культурно-образовательной, регулятивно воспитательной, организационно-управленческой, социально-интегративной функции образовательного учреждения. Учебно-воспитательная работа в университете включает в себя как работу со студентами, так и формирование квалификации

воспитателя у учебно-преподавательского состава.

Воспитательная работа – это целенаправленная, систематическая и скоординированная деятельность профессорско-преподавательского состава, административно-управленческого персонала и всех подразделений технологического университета по формированию и развитию высокого нравственно-практического, гражданско-правового и патриотического сознания студентов.

Целью воспитательной работы в университете является формирование и развитие гармонично развитой личности, сочетающей качества научной и профессиональной добросовестности, высокой гражданственности, патриотизма, следования духовно-нравственным и культурным ценностям цивилизации, содействие самоопределению обучающихся в обществе.

Цель воспитательной работы – социально активный, образованный гражданин и специалист, нравственная, свободная личность, которой присущи научное мировоззрение, истинные ценностные ориентиры, разносторонне развитые способности и интересы. Студент должен стать профессионалом, гражданином, семьянином, творческой личностью.

Сегодня особенно важно обеспечить качество профессионального образования, подготовку конкурентоспособных, мобильных, востребованных на рынке труда специалистов. *Конкурентоспособный специалист* – это человек, удовлетворяющий потребностям рынка рабочей (в широком смысле) силы по своим профессиональным, психологическим, нравственным и другим качествам, обладающий адаптивностью и мобильностью, способностью быстро переобучиваться в изменяющихся условиях, принимать решения и нести за них ответственность.

В числе задач воспитательной работы вуза:

– формирование у студентов целостной системы научных знаний о природе, обществе, человеке;

- формирование ценностного отношения к знаниям, образовательной деятельности;
- развитие творческих способностей будущих специалистов, их задатков и склонностей в различных видах социально значимой деятельности;
- развитие самопроцессов; рефлексивного опыта студентов;
- развитие студенческого самоуправления; выявление лидеров;
- формирование студенческих коллективов, благоприятной среды их жизнедеятельности и общения;
- воспитание потребности в здоровом образе жизни;
- воспитание положительного отношения к труду, профессиональной деятельности;
- воспитание уважительного отношения к закону, нормам коллективной жизни.

Решение поставленных задач предполагает выполнение следующих условий:

- проведение научно-обоснованной управленческой и организационной деятельности по созданию инфраструктуры воспитательной работы;

- создание эффективной системы воспитания, мониторинг и разработка методов, обеспечивающих формирование и развитие постулируемых качеств личности;

- создание механизмов, обеспечивающих функционирование целостной системы воспитательной работы на факультетах.

Цель и задачи воспитательной работы определяют и её содержание. А оно в технологическом университете реализуется на практике посредством функционирования сложной разветвленной системы, включающей различные структуры, органы (см. рис. 1).

Воспитательный потенциал технологического университета включает в себя воспитательные средства преподавания учебных дисциплин, воспитательные средства руководства самостоятельной работой студента, культурно-досуговую составляющую.

Воспитательный аспект преподавания включает:

- воспитательный потенциал содержания теоретических дисциплин. Изучение студентами научных дисциплин предполагает усвоение заложенных в них принципов на-

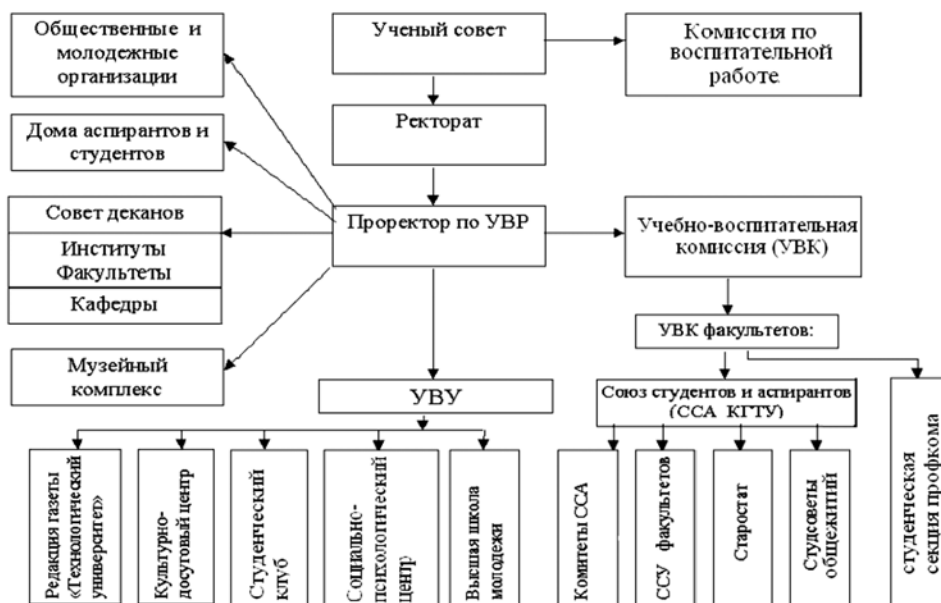


Рис. 1. Структура системы воспитательной работы КГТУ

учной добросовестности, интеллектуальной последовательности, терпимости и интереса к альтернативным научным позициям. Эти принципы закладываются в лекционный курс и развиваются на практических занятиях в регулируемом преподавателем непрерывном творческом и научном поиске;

– воспитательный потенциал специальных, общенаучных и гуманитарных дисциплин, преподавание которых в университете ставит своей задачей не простое усвоение студентами теоретических знаний, а усвоение научной, рациональной парадигмы понимания мира. Комплексный подход в преподавании, сочетающийся с воспитательной работой требует формирования у человека представлений о целостности мира, об общественном предназначении и гуманистической насыщенности любых технических и научных достижений. Будущий специалист должен иметь представление о необходимости гармонического согласования науки, технологии и человека;

– воспитательный потенциал производственной практики. Формирование способности практического применения полученных при обучении знаний предполагает наличие способностей работы с людьми, уважение к труду. Это неотъемлемо связано с воспитанием ответственного отношения к работе;

– воспитательный аспект самостоятельной работы студента. Умелое руководство самостоятельной работой студента должно быть направлено на формирование у него навыков самостоятельного мышления, своего стиля работы, самодисциплины и трудолюбия;

– культурно-досуговая работа направлена на формирование культурного, общественно-полезного досуга студентов, воспитание их как гармонически развитых личностей. Культурная организация свободного времени, направленная на оптимизацию отдыха, способна оградить учащихся от влияния вредного окружения;

– профилактическая воспитательная работа направлена на предотвращение вовле-

чения студентов в асоциальные и аморальные формы деятельности, борьбу с наркоманией и пьянством.

Учебно-воспитательная работа в университете осуществляется по следующим направлениям:

- сохранение целостности учебно-воспитательного процесса, повышение воспитательного характера обучения и образовательного эффекта воспитания;
- внедрение технологий, сочетающих традиционные формы фронтального обучения с личностно-ориентированным;
- рациональное сочетание теоретических занятий с практико-ориентированной деятельностью студентов во внеурочное время;
- усиление гуманитарной направленности всех учебных дисциплин, включение в традиционные, в том числе технические, курсы человековедческого характера;
- использование форм и методов учебной работы, усиливающих активность студентов (ролевые, дидактические игры и другие активные формы обучения);
- эстетизация университетского окружения жизни студента, предоставление ему возможности реализации своих художественных творческих способностей (театр, рисование, пение, танец и т.п.);
- развитие клубной и досуговой деятельности;
- формирование гражданской позиции и политической зрелости на основе деятельности студенческого и вузовского самоуправления, деятельности различных объединений студентов по интересам, развитие коллегиальных форм управления вузом с равноправным участием студентов и преподавателей;
- поддержка молодежных объединений и организаций студентов университета;
- освоение традиций народной педагогики, приобщение студентов к культуре предков;
- совершенствование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и руководящих кадров;

- создание системы информационно-методического обеспечения педагогов по вопросам воспитания и разработка системы обмена педагогическим инновациями профессорско-преподавательского состава.

Развитие инфраструктуры воспитательной работы в университете включает в себя:

- создание централизованной системы воспитательных ресурсов университета;
- мониторинг правовых условий педагогической работы;
- определение кадровых условий учебно-воспитательной работы;
- развитие информационного обеспечения воспитательной работы, как для профессорско-преподавательского состава, так и для студентов;
- обмен учебно-воспитательными инновациями с другими вузами
- разработку алгоритма внедрения инновационных методов воспитательной работы на учебных занятиях в практику;
- разработку критериев оценки воспитательной деятельности.

Концепции воспитательной работы в КГТУ предусматривают, что сформировать какое-то определенное качество личности можно лишь в соответствующей деятельности. Поэтому воспитательная работа представляет собой систему, включающую в себя учебную, трудовую, научно-исследовательскую, спортивную, художественную и другие виды деятельности, в которые включаются студенты в течение всего периода обучения в вузе.

На первых курсах воспитательная работа в значительной степени направлена на адаптацию студентов к новым условиям обучения, иной организации умственной деятельности. Именно на этом этапе проводится наиболее интенсивная работа по профилактике вредных привычек. Здесь большей эффективностью обладает культурно-досуговая работа и мероприятия по формированию здорового и сплоченного коллектива учебной группы, что предъявляет большие требования к деятельности организаторов и кураторов.

На старших курсах при формировании профессионально важных качеств личности студента и психологической готовности к работе по избранной специальности большее внимание уделяется расширению и углублению общенаучной и профессиональной подготовки студентов, активизации их научно-исследовательской работы на кафедрах.

Воспитательная работа, проводимая на разных курсах, различается как по задачам, так и по форме. На младших курсах она в значительной степени направлена на адаптацию студентов к новым условиям обучения, к иной организации умственной деятельности.

Успех воспитательной работы связан со степенью развитости адаптивных свойств студентов. Для большинства первокурсников процесс адаптации прост и, зачастую, даже не требуется. За этим, вероятно, стирающиеся различия в образе и стиле жизни старшеклассников и первокурсников, растущее сходство форм организации учебного процесса в школах и вузах, результаты профориентационной и активной внеучебной работы, а в ряде случаев – легкомысленное отношение части студентов к учебе, когда мотивация продиктована случайными факторами.

Образовательно-воспитательная среда университета формирует у студента интерес к будущей профессии и осознание престижности вуза. С этой точки зрения было логичным решение Ученого совета КГТУ о создании кафедры методологии инженерной деятельности, учебные предметы которой ориентированы на формирование общего представления о профессии инженера и на развитие творческих способностей студентов в ходе обучения.

Одним из принципов воспитательной деятельности вуза является принцип участия, означающий, что студент – не объект воспитания и образования, а сознательный участник социальных преобразований. У студентов есть необходимость и желание объединяться для реализации своих интересов,

защиты своих прав. Однако, обладая огромными созидательными возможностями для развертывания своей жизненной траектории и участия в решении актуальных проблем социума, студенчество переживает период болезненного самоосуществления, сопровождающийся многочисленными трудностями и испытаниями, что, в свою очередь, негативно сказывается на степени активности, самостоятельности молодых людей и их объединений в обустройстве окружающей жизни. Поэтому первостепенное значение в университете придается развитию и психолого-педагогической поддержке студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление – это инициативная, самостоятельная деятельность студентов по решению жизненно важных вопросов по организации обучения, быта, досуга (см. рис. 2). Оно сконцентрировано в нашем университете на решении трех актуальных задач:

– стать **условием** реализации творческой активности и самостоятельности в учебно-

познавательной, научно-профессиональной и культурной сферах;

– стать реальной **формой** студенческой демократии с соответствующими правами, ответственностью;

– стать **средством** социально-правовой самозащиты.

Основные функции органов студенческого самоуправления связаны с реализацией в вузе основных направлений Стратегии государственной молодежной политики Российской Федерации на 2007–2016 гг., государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» и других важнейших программных документов федерального и республиканского уровня. А конкретизируются они следующим образом:

– координация деятельности общественных, профсоюзной организаций;

– взаимодействие с органами студенческого самоуправления других вузов;

– поиск и включение в работу социально-активных студентов, стимулирование деятельности студенческих объединений;

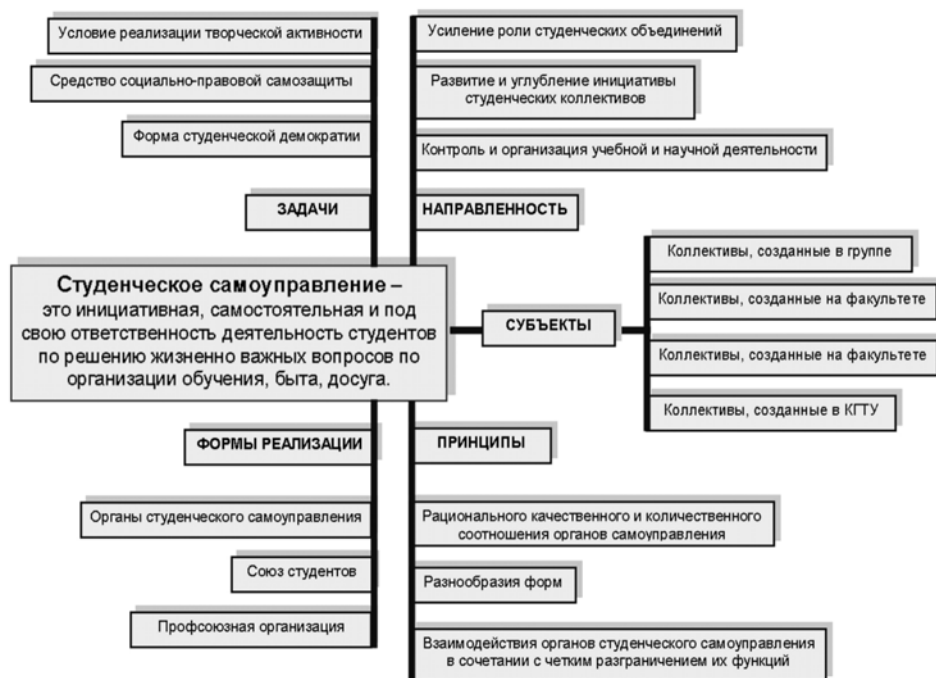


Рис. 2. Студенческое самоуправление

– участие в организации и управлении учебно-воспитательным процессом в вузе;

– участие в системе обеспечения и контроля качества подготовки специалистов;

– представление интересов студентов на всех уровнях (факультет, институт, университет, Лига студентов Республики Татарстан и т.д.);

– разработка и реализация собственных социально-значимых программ и поддержка студенческих инициатив (школа актива студенческого самоуправления);

– создание единого информационного пространства для студентов и администрации вуза (спецвыпуск газеты «Технологический университет»);

– профилактика асоциальных проявлений в студенческой среде;

– поддержка правопорядка в студенческой среде, взаимодействие и с правоохранительными органами (студенческая служба безопасности КГТУ);

– трудоустройство (студенческие трудовые отряды КГТУ общей численностью более 600 человек с трудоустройством на предприятиях города Казани и районов РТ);

– участие в процессе назначения стипендий и распределения мест в общежитиях;

– участие в поддержке малообеспеченных категорий студентов (участие в распределении материальной помощи на факультетах КГТУ);

– организация досуга, отдыха и оздоровления студентов (традиционные фестивали КГТУ: «День первокурсника», «Студенческая весна», «День ДАС» и др.);

– анализ студенческих проблем, определение перспектив и путей их решения;

– выражение интересов студенческой молодежи в среде общественности.

Одним из ощутимых средств дальнейшего улучшения воспитательной среды является восстановление и развитие института кураторов. В КГТУ в начале каждого учебного года издается приказ о назначении кураторов, с которыми проводятся инструктивные совещания по обсуждению основных целей, условий и возможностей воспита-

тельной работы. Учебно-воспитательным управлением разработан журнал кураторов как форма контроля их деятельности. Появляется необходимость создания Школы кураторов, где преподаватели могли бы повышать знания по основам социально-психологической работы со студентами, овладевать методами формирования и диагностики студенческих коллективов.

Особенностями организации воспитательной работы в КГТУ являются сохранение традиций, развитие корпоративной университетской культуры, формирование единого воспитательного пространства и системы мероприятий при сохранении самобытности творческой атмосферы всех образовательных структур (факультетов и институтов) КГТУ.

Воспитанность студентов как показатель воспитательной деятельности вуза определяется по различным показателям (рис. 3). Это и уровень общей культуры, и социальная компетенция студента. Для определения эффективности воспитательной работы в КГТУ разработана и используется методика её оценки, состоящая из следующих показателей (индикаторов):

- 1) отношение студентов к учебе;
- 2) кадровая обеспеченность вуза специалистами по воспитательной работе;
- 3) эффективность деятельности организационных структур, занятых в учебно-воспитательном процессе и нормативно-правовой обеспеченности воспитательной работы;
- 4) воспитательная направленность содержания учебных программ;
- 5) финансовая и материально-техническая обеспеченность;
- 6) вовлеченность студентов в воспитательную деятельность вуза;
- 7) участие студентов в трудовой и общественно-полезной деятельности;
- 8) оздоровительно-спортивная деятельность в вузе;
- 9) гражданско-патриотическое воспитание студентов;
- 10) социальные условия обучения и проживания студентов;



Рис. 3. Результат воспитательной деятельности вуза

Таблица 1

Критерии оценки эффективности воспитательной работы на факультете (в институте)

№	Критерии оценки воспитательной работы	Наличие/отсутствие	Оценка, (баллов)
Нормативно-правовое и методическое обеспечение			
1.	Наличие концепции воспитательной работы КГТУ		
2.	Наличие плана воспитательной работы на год, в т.ч.: – план воспитательной работы в ДАС; – план спортивной работы; – план работы учебно-воспитательной комиссии; – план работы кураторов; – план работы студсовета факультета		
3.	Наличие локальных актов, регламентирующих воспитательную деятельность в вузе, в т.ч.: – приказы Минобрнауки России; – приказы ректора университета; – распоряжения; – протоколы; – положения о конкурсах		

Продолжение таблицы 1

4.	Наличие плана повышения квалификации педагогов, занятых в организации воспитательной работы (переподготовка, повышение квалификации, посещение и участие в тематических мероприятиях (конференции, выставки, форумы))		
5.	Наличие должностной инструкции (положения) о заместителе директора (декана) по воспитательной работе, заместителе директора (декана) по работе в ДАС, заместителе директора (декана) по спортивной работе, старшем кураторе факультета, кураторе академической группы		
6.	Наличие отчетов о проделанной работе за предыдущие периоды, их оценка		
Наличие и оценка эффективности деятельности организационных структур, занятых в учебно-воспитательном процессе			
7.	Наличие корпуса заместителей заведующих кафедрами по воспитательной работе и оценка эффективности их работы		
8.	Наличие института кураторов академических групп на факультете и оценка эффективности их работы		
9.	Наличие органов студенческого самоуправления (ССА) и оценка эффективности их работы		
10.	Наличие профсоюзной студенческой организации (профбюро факультета) и оценка эффективности ее работы		
11.	Наличие студенческих трудовых отрядов (строительных, проводников, сервисных) и оценка эффективности их работы		
12.	Наличие иных студенческих объединений (клубы, группы, студии, кружки, секции) и оценка эффективности их работы		
13.	Количество встреч студентов с интересными людьми (герои войны, труда, заслуженные деятели науки, культуры, искусства, спорта, специалисты по различным направлениям). Оценка их результативности		
14.	Наличие связей с выпускниками вуза. Оценка их эффективности		
15.	Наличие информационной работы на факультете, в т.ч.: – фотоальбом с отражением мероприятий; – информационные стенды, в т.ч.: – организационная структура деканата в лицах; – отражение памятных дат; – история факультета; – газета факультета		

11) вклад студентов в формирование имиджа вуза;

12) адаптация студентов-первокурсников к вузу;

13) участие студентов в научно-исследовательской работе.

Оценка каждого показателя проводится по 10-балльной шкале (табл. 2).

Высшее учебное заведение решает задачу предоставления каждому гражданину возможности для интеллектуального, культурного и нравственного развития, получения

Таблица 2

Оценка показателей эффективности воспитательной работы

Оценка показателя	Количество баллов
Информация не представлена	0
Неудовлетворительное состояние. Работа не ведется/ материал не соответствует потребностям (нормам, требованиям)	1
Очень низкая оценка. Работа ведется недостаточно / материал не соответствует потребностям (нормам, требованиям)	2
Низкая оценка. Работа ведется на очень низком уровне. Очень много существенных недочетов / некоторые идеи представленного материала можно применять, но в целом, его необходимо пересматривать	3
Удовлетворительная оценка. Существенные недостатки в работе / в общем, материал можно использовать, но следует пересмотреть	4
Средняя оценка. Работа ведется на относительно приемлемом уровне. Имеются отдельные недостатки / материал вполне соответствует требованиям, но имеется ряд поправок	3
Средняя оценка. Работа ведется на достаточно хорошем уровне. Недостатки не существенны / недостатков и неточностей в представленном материале не мало, но они не существенны	6
Хорошая оценка. Работа ведется на достаточно хорошем уровне. Недостатки малочисленны, несущественны и легко исправимы / недостатки и неточности в представленном материале имеются, но их не много и они не существенны	7
Достаточно высокая оценка. Практически полностью соответствует предъявляемым требованиям / представленный материал практически полностью соответствует требованиям времени и экспертов, им можно руководствоваться в работе	8
Высокая оценка. Полностью соответствует предъявляемым требованиям / представленный материал полностью соответствует требованиям времени и экспертов, им можно руководствоваться в работе	9
Очень высокая оценка. Полностью соответствует предъявляемым требованиям. Рекомендуется использовать для распространения как передовой опыт	

высшего образования и квалификации в соответствии с его способностями, знаниями и желаниями, обеспечения широты и качества образования, повышающего профессиональную мобильность и социальную защищенность личности в условиях рыночной экономики.

Как оценивают наши студенты свои перспективы на рынке труда? Абсолютное большинство из них (91,6%) уверены в подготовленности выпускников КГТУ к жизни и труду в современных условиях и адаптации на рынке труда, и лишь малая часть отрицает это (8,3%). Уровень готовности к жизни

и труду и адаптации на рынке труда студенты оценивают в 6,78 балла по 10-балльной шкале.

Для налаживания и активизации системы воспитательной работы в вузе сегодня целесообразно:

- создание в каждом вузе самостоятельного структурного подразделения (управления, отдела воспитательной работы);
- налаживание вертикали воспитательной работы «институт – факультет – курс – группа – студент»;
- разработка нормативных документов, обеспечивающих функционирование и раз-

витие системы воспитательной работы в вузе;

– возрождение и всесторонняя поддержка института кураторства преподавателей над студенческими группами, что при правильном подходе окажет сильное влияние на формирование у студентов ценностно-мировоззренческой и активной гражданской позиции. Формирование на базе института кураторства системы «обратной связи», постоянный мониторинг, регулярное отслеживание тенденций и предотвращение намечающихся негативных явлений в студенческой среде;

– приобщение студентов к общественно-полезной деятельности, которое должно стать приоритетной задачей вуза;

– пересмотреть постановку работы по развитию физической культуры и спорта в вузах, для чего в каждом из них возродить работу спортивного клуба. В этом случае можно ожидать активизации работы на спортивных площадках, по месту жительства (общежитиях) и появления новых форм организации и проведения спортивных мероприятий. Организация спортивно-массовых мероприятий должна быть направлена на привлечение всех студентов независимо от их физических возможностей;

– активизировать научно-исследовательскую работу студентов, так как поддержка молодых ученых – одно из приоритетных направлений государственной политики (сошлемся на указ Президента Республики Татарстан от 24 декабря 2002 года УП № 1153 «О мерах по усилению государственной поддержки молодых ученых Республики Татарстан»);

– повысить медико-психологическую грамотность преподавателей высших учебных заведений в области психологии зависимой личности, потенциально неустойчивой по отношению к наркотическому дурману, алкоголизму и никотинизму.

ГОС предписывает использовать термин «учебно-воспитательный процесс» вместо термина «учебный процесс», и помимо обеспечения профессиональной подготовки, образовательная программа должна воспитывать гражданскую ответственность, формировать правовое самосознание, стремление к профессиональному росту и т.д. Очевидно, что в связи с этим необходимо внести в «Основные квалификационные требования к преподавателю при избрании на должность» соответствующие требования, которые должны проецироваться и отражать воспитательный потенциал как в содержании и процессе подготовки, так и во всей учебно-нормативной (учебных планах, рабочих программах, методических указаниях), учебно-организационной (контрактах, индивидуальных планах) базе.

Воспитание студенчества в условиях современной России должно соответствовать состоянию и конечным целям построения демократического общества в стране. Смена социально-политического строя еще не означает построения такого общества. Только через воспитание на демократических началах, с учетом потребностей, интересов и способностей личности студента, можно создать социальную базу становления настоящего профессионала, гражданина, свободной личности, готовой к творческому самоопределению.



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА РЕКЛАМЫ КАК ФАКТОР ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Т.Б.Курбацкая, С.Г.Добротворская

Оценки роли рекламы в обществе, ее влияния на духовное развитие человечества бывают противоположными. Реклама может стать орудием психологической разрядки и развлечения, могучим средством распространения продукции, открывающим доступ к первоклассной информации, при этом реклама может быть и способом превращения человека в обывателя. Исходя из этого, встает вопрос о том, как влияет реклама на подрастающее поколение, ведь известно, что за год ребенок воспринимает двадцать тысяч рекламных роликов. Особую тревогу аудитории вызывает то обстоятельство, что телевидение, демонстрируя асоциальные стереотипы поведения в рекламных роликах, не учитывает особую чувствительность к такому воздействию детей и подростков. Именно в этом возрасте ребенок усваивает правила поведения, определяя, что допустимо, а что нет в данном обществе. Образцы поведенческих стереотипов формируются в референтной группе сверстников, а также в СМИ. В среднем к семнадцати годам каждый американец воспринимает триста пятьдесят тысяч телевизионных рекламных роликов (Trelease J.; 1989). Американские школьники тратят на просмотр телерекламы около трех лет, что составляет по данным исследователя не менее 25% общего времени, проводимого в начальной и средней школе. Другими словами, телевизионная реклама обладает максимальным воздействующим потенциалом. Это делает телевизионные рекламные тексты уникальным объектом для психологического анализа. Наряду с этим, существует и негативная сторона этого явления. «К тому времени, когда человек оканчивает среднюю школу, он просмотрел около пятнадцати тысяч часов телевизионных программ, в то время как в классе он провел лишь одиннадцать тысяч часов» (Kubey & Csikzent-

mihaly, 1990) [4, с.357-358]. У детей в результате просмотра телевизионной рекламы: ухудшаются навыки чтения (Corteen & Williams, 1986); снижаются результаты по тестам креативности (Harrison & Williams, 1986); увеличивается вербальная и физическая агрессия; происходит идентификация себя с агрессивным персонажем (Huesmann et al., 1983). Дети активно реагируют на телевизионную рекламу. Выявлено, что ребенок, особенно до восьми лет, не всегда отличает телерекламу от других передач и не способен распознать ее убеждающее назначение; желают приобрести рекламируемый товар и теребят по этому поводу родителей (Adler & Others, 1980; Feshbach, 1980; Palmer & Dorr, 1980); любая реклама становится стимулом для повторения действий, представленных в ней. Поэтому всякое телевидение – образовательное, вопрос в том, чему оно учит, такова точка зрения Н.Джонсона, председателя Федеральной комиссии по коммуникациям (1978). Цель данной рекламы – заставить родителей выполнить те действия, к которым она призывает. А поскольку дети, чаще всего, не имеют своих денег для приобретения того, что позиционируется в рекламе, она направлена на взрослых. Отдельный вопрос вызывает реклама агрессивного содержания. Агрессивная модель поведения, демонстрируемая в рекламе, может учить новым способам проявления агрессии. К моменту окончания средней школы ребенок просматривает по телевидению около 8000 сцен с убийствами и 100 000 других действий с применением насилия [2]. К этому возрасту телезрители наблюдают около 18 000 убийств, бесчисленные акты грабежей, поджогов, бомбежек, пыток и убийств. Преобладают акты насилия, перестрелки, автокатастрофы на высоких скоростях и дискриминация женщин (Kubey & Csikzentmihaly, 1990). Приводятся данные о

результатах исследований в области телевидения: «Дети, которые смотрят субботние утренние мультфильмы, наблюдают 26 актов насилия ежечасно (Pogatchnik, 1990). Был проведен опрос подростков и молодежи (12-17 лет). Выяснилось, что подростки воспринимают рекламу не как информацию о товарах и услугах, а как «маленький фильм, развлечение», как видеосказку, видеомиф, связанный с ними. Во всех популярных среди подростков рекламных роликах присутствуют люди, которые становятся для подростков поведенческим ориентиром. Главными же ценностями, заложенными в телевизионной рекламе, оказываются: интересная, но не обременительная работа, семья, дом, друзья, здоровье, молодость и красота. Подросткам внушается, что это возможно, хотя понятно, что большинство людей никогда не будут такими успешными и привлекательными, как герои рекламных роликов. Исходя из этого, многие страны, такие как Канада, Норвегия, Швейцария ограничивают допустимый уровень насилия на телевидении. Выяснилось, что насилие на телеэкране делает агрессию более вероятной, но нельзя сказать, что оно неизменно служит для нее «спусковым крючком» (Freedmann, 1989).

Исследователи также изучали, как «вакцинировать» детей, чтобы они могли эффективно оценивать телерекламу. Созданы проекты, обучающие детей противодействию рекламе. В одном из них группа ученых под руководством Н.Фешбах (Cohen, 1980) давала ученикам младших классов уроки по анализу рекламы. «Вакцинация» состояла в том, что дети смотрели рекламу и обсуждали ее. Подобный опыт помогает выработать реалистичное восприятие рекламы. Нами же предлагается технология проведения психологической экспертизы рекламы, которая позволяет выяснить, насколько безопасен тот или иной рекламный образец, и может ли он быть экспонирован в детской аудитории. Статья 5 Федерального Закона «О рекламе» запрещает «...побуждать граждан к насилию, агрессии, воз-

буждать панику, а также побуждать к опасным действиям, способным нанести вред здоровью физических лиц или угрожающим их безопасности». Попытки создать оптимальный вариант психологической экспертизы рекламы предпринимались, однако они различались исходя из целей, стоящих перед создателями такого вида экспертизы. Например, перед людьми, создающими рекламу, стоит основной вопрос: «Как выявить те факторы, которые будут способствовать созданию у реципиентов рекламы намерения (интенции) относительно рекламируемого объекта (будь это участие в политических выборах, покупка чего-либо, или, необходимость платить налоги)?». Намерение (интенция) – это регулятивный компонент целеполагания в процессе принятия решения относительно будущей деятельности, ее внутриспсихическая компонента, обладающая определенными особенностями, складывающаяся под влиянием различных факторов. Намерение (интенция) – функциональное образование психики, оно является психологической характеристикой личности, которая отличается осознанным положительным отношением к деятельности. Намерение – особый параметр в любой деятельности, оно связано с процессами ее реализации. Основной же целью рекламной информации является формирование интенции (намерения) относительно рекламируемого объекта, а интенциональность является одним из важных параметров психологической экспертизы рекламы. Психологическая экспертиза рекламы – это анализ рекламного материала с точки зрения психологического воздействия на сознание и подсознание потребителя. Зачастую рекламное сообщение, которое является оптимальным с точки зрения информативности и формальной эстетичности может оказывать отрицательное психологическое воздействие, что сводит его эффективность к нулю. Поэтому необходимо анализировать скрытые факторы восприятия рекламы, что и является задачей психологической экспертизы.

Методика проведения психологической экспертизы рекламы.

Осуществить психологическую экспертизу рекламных образцов можно с помощью методов, описанных ниже, это: экспертная оценка [5]; метод психотехнического анализа рекламы (по Прониной Е.А. [1]); изучение согласованности мнений респондентов методом ранжирования [3]; интент-анализ (по Ч.Осгуду [6]); психолингвистическая экспертная система «ВААЛ» (по В.И.Шалак). Применение экспертной оценки в данном исследовании является обязательным условием, так как оценка рекламных иллюстраций осуществляется группой экспертов, к которой относятся все реципиенты рекламы. Для замеров патогенности отдельных рекламных иллюстраций, а также для репрезентативных обследований психологического ореола рекламных кампаний в качестве испытуемых привлекаются обычные потребители рекламной продукции. Данный комплекс методик используется впервые для решения задач, связанных с определением психологической безопасности и интенциональности рекламной продукции. При построении эксперимента под данный комплекс методик подобраны математические методы обработки данных.

Характеристика методов психологической экспертизы рекламы. Метод психотехнического анализа рекламы (метод проективного рассказа по Е.Е.Прониной). С его помощью определяется суть аффективных

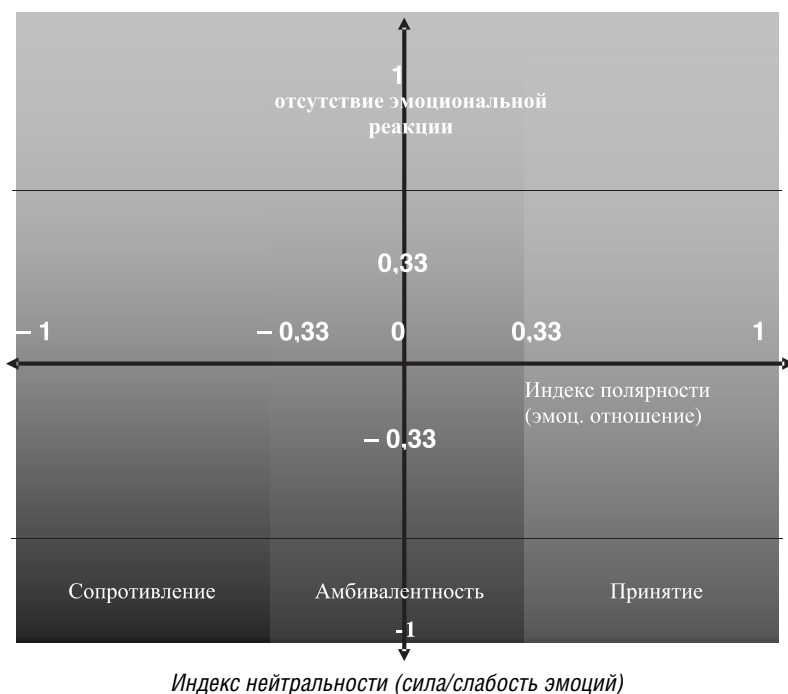
конфликтов, вызываемых рекламным образом и степень его патогенности. В отличие от аналогичных методик анализа проективных суждений, рисунков и т.п., метод проективного рассказа ориентирован не на диагностику личности, а на экспертную оценку рекламных материалов, которые рассматриваются как стимульный материал. Так осуществлялся психотехнический анализ рекламного воздействия. Испытуемым предлагалось рассказать о том, что они видят на рекламных иллюстрациях. В процессе рассказа экспериментатор фиксирует ассоциации, которые возникли у ребенка. Обработка полученных рассказов помогает провести процедуру мониторинга не только анализа формально-содержательных аспектов рекламных текстов, но и выявить непосредственную аффективную реакцию реципиентов на рекламу. Часто выясняется, что декларируемое рекламодателем и субъективное понимание образа не совпадают или совпадают отчасти, тогда появляется возможность оценить психологическую динамику переживания: выявить, какие психологические механизмы саморегуляции произвольно задействуются рекламным воздействием и отследить симптомы патогенности. По ассоциациям, внесенным в протокол, оценивается уровень напряженности психики испытуемого в момент экспертизы, определив индексы нейтральности восприятия (ИН) и полярности эмоций (ИП) по формулам:

$$ИН = \frac{\text{Нейтральные ассоциации} - (\text{позитивные ассоциации} + \text{негативные ассоциации})}{\text{Общее число ассоциаций}}$$

$$ИП = \frac{\text{Позитивные ассоциации} - \text{негативные ассоциации}}{(\text{позитивные ассоциации} + \text{негативные ассоциации})}$$

В результате расчетов можно определить специфику эмоционального состояния в границах от полного принятия рекламной иллюстрации до состояния аффективного шока. С ростом эмоциональной напряженности восприятия (ИН < -0,33) снижается адекватность

осмысления получаемой информации. Нарастание приятных чувств (ИП > + 0,33) способствует принятию информации, а усиление неприятных чувств (ИП < -0,33) свидетельствует о возникновении внутреннего сопротивления и отторжении информации.



Для экспертизы психологической безопасности рекламы существенны не столько абсолютные значения ИН и ИП, сколько их сочетание. Так, если ИП меньше $-0,33$, а ИН меньше $-0,33$, это говорит о внутреннем сопротивлении рекламному воздействию, которое может достигать уровня аффективного шока (ИН = -1 , ИП = -1). Если ИП больше $+0,33$, а ИН больше $+0,33$, то в этом случае можно говорить о положительном восприятии рек-

ламной иллюстрации. Если ИП колеблется в пределах от $-0,33$ до $+0,33$ при ИН меньше $-0,33$, можно говорить об амбивалентном отношении к получаемой информации, внутреннем конфликте и гиперактивности психологических механизмов защиты. Если же значения находятся в разных зонах, то это говорит о разнополярных данных. В связи с тем, что Е.Е. Прониной рассмотрены не все варианты индексов, нами была составлена табл. 1.

Таблица 1

Экспертиза психологической безопасности рекламы



Изучение согласованности мнений респондентов методом ранжирования. С помощью данного метода можно выявить параметры, которые приводят к формированию данного состояния. В зависимости от возраста ребенка можно провести устный или письменный опрос, который с помощью ранжирования покажет, какие параметры рекламы являются самыми сильными в процессе ее восприятия. Оценить можно композиционные символы, цвет и т.д. После ранжирования результаты обобщаются, вносятся в сводные таблицы данных и подвергаются компьютерной обработке с помощью специально составленной программы. Для обработки данных, полученных в ходе исследования, нами использовалась методика, предложенная В.Я.Платовым. Обработка ранжировок осуществлялась следующим образом: респонденты ранжируют параметры по важности в каждом из 5 блоков. Ранг 7 получает наиболее важный параметр, ранг 6 – наиболее важный из остальных, кроме получившего ранг 7, и т. д. до 1. Парные ранги ставить не разрешалось. Результаты заносились в таблицы сводных данных. Далее с помощью компьютерной программы подсчитывались суммы рангов, соответствующие каждому параметру. После этого мы получали значение коэффициента конкордации, которое указывает на согласованность или несогласованность мнений экспертов в каждой из обследуемых групп. Уровень значимости мы принимали равным 0,05, считая, что допустимо при принятии решения ошибиться не более чем в пяти случаях из ста. Для изучения групп мы использовали обобщенное мнение группы респондентов – обобщенную ранжировку, которая получается по наибольшей сумме рангов. Расчет коэффициента конкордации (Кк) осуществлялся по методике, предложенной И.Г.Венецким, В.И.Венецкой [3]. Этот коэффициент характеризует степень согласованности мнений экспертов о влиянии различных факторных признаков на величину результативного признака. Важность того или иного факторного признака устанавливается

экспертами независимо друг от друга их ранжированием. Полученные результаты мнений экспертов о рангах факторных признаков (a_{km}) сводились в таблицы. Коэффициент конкордации вычисляется по формуле:

$$K_k = \frac{S}{\frac{1}{12} [m^2(k^3 - k) - m \sum_{j=1}^m T_j]},$$

но так как в нашем случае одинаковых рангов быть не может, то

$$K_k = \frac{S}{\frac{1}{12} [m^2(k^3 - k)]}.$$

При этом числитель коэффициента определяется следующим образом:

1) для каждого факторного признака X_i определяется сумма рангов, выставленных всеми экспертами, получается сумма рангов первого факторного признака $\sum a_{1j}$; сумма рангов второго факторного признака $\sum a_{2j}$ и т. д. до $\sum a_{kj}$.

Таблица 2

Мнения экспертов о важности факторных признаков (a_{ij})

Факторный признак	Эксперт					Сумма Σ
	1	2	3	...	M	
X_1	a_{11}	A_{12}	A_{13}	...	a_{1m}	Σa_{1j}
X_2	a_{21}	A_{22}	A_{23}	...	a_{2m}	Σa_{2j}
X_k	a_{k1}	a_{k2}	a_{k3}	...	a_{km}	Σa_{kj}

2) находится общая сумма экспертных оценок для всех факторных признаков, т.е.

$$\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m a_{ij};$$

3) делится общая сумма экспертных оценок на число факторных признаков, т.е. на k , и получается средняя сумма рангов факторных признаков:

$$T = \frac{1}{k} \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m a_{ij};$$

4) находится сумма квадратов отклонений сумм рангов факторных признаков от их средней:

$$S = \sum_i \left(\sum_j a_{ij} - T \right)^2.$$

Знаменатель коэффициента конкордации представляет собой гипотетическую сумму рангов, установленных экспертами в случае полной согласованности их мнений. Величина коэффициента конкордации колеблется в границах от нуля, соответствующего полной несогласованности мнений экспертов, до единицы, указывающей на полную согласованность мнений. Существенность Кк оценивается критерием χ^2 (хи-квадрат) (число степеней свободы равно числу факторных признаков за вычетом единицы):

$$\chi^2 = \frac{S}{\frac{1}{12} [mk(k+1) - \frac{1}{k-1} \sum T_j^2]}$$

но так как в нашем исследовании связанные ранги отсутствуют, то $\sum T_j = 0$, поэтому

$$\chi^2 = \frac{S}{\frac{1}{12} [mk(k+1)]}$$

Фактическое значение сравнивалось с табличным: при χ^2 факт. > χ^2 табл., в результате чего выяснялось, насколько согласованы мнения респондентов. Было использовано 7 факторов, поэтому согласно таблице 3, эти значения представлены как исходные и использованы в компьютерном варианте программы подсчета результатов.

Таблица 3

χ^2 в зависимости от числа степеней свободы и доверительной вероятности

Факторы	α		
	0,05	0,01	0,001
7	14,08	18,47	24,32

Метод интент-анализа. Для исследования намерений нами выбран метод интент-анализа (англ. *Intent* – намерение). Этот метод дает возможность интегрального описания того, о чем говорится в проективном рассказе [6]. Основан метод на принципе ассоциации между понятием, обозначаю-

щим объект оценки, и теми или иными вербальными антонимами, характеризующими направленность и интенсивность оценки. Смысл метода в подготовке нескольких субъективных оценочных шкал с 7 делениями на каждой, которые испытуемые индексируют в соответствии со своими предпочтениями относительно рекламы вообще. Для повышения точности измерения при помощи семантического дифференциала между антонимами располагают числовую ось, в результате для каждой пары антонимов создана 5 или 7 балльная шкала. Шкалы работают по принципу однородного группирования, что позволяет рассматривать субъективное семантическое пространство признаков (факторов). Так же как и в предыдущем случае, детям задавали вопросы относительно того, каким является данный рекламный образец: красивым или безобразным, страшным или привлекательным, плохим или хорошим. Экспериментатор, внося полученные данные в бланки, с помощью индексации шкал и соединения отметок составляет семантический профиль и далее интерпретирует его по показателям четырех факторов. Для проверки статистической гипотезы используется критерий Фишера, который позволяет сравнивать величины выборочных дисперсий двух рядов наблюдений. Для вычисления F эмп. находим отношение дисперсий двух выборок, так, чтобы большая дисперсия находилась в числителе, а меньшая в знаменателе. Формула вычисления критерия Фишера (F) такова:

$$F \text{ эмп.} = \frac{Sx^2}{1}, \text{ где}$$

$$Sy^2 = \frac{1}{n^2} \sum (y_i - y)^2.$$

Величина $\frac{S1^2}{S2^2}$ имеет F-распределение

Фишера с числами степеней свободы $n_1 - 1$ (для числителя $S1^2$) и $n - 1$ (для знаменателя $S2^2$). Согласно условию критерия, величина числителя должна быть больше или равна величине знаменателя, тогда значение

F эмп. всегда будет больше или равно единице, т.е. $F_{\text{эмп.}} > 1$. Число степеней свободы определяется так: $df_1 = n_1 - 1$ для первой (т.е. для той выборки, величина дисперсии которой больше и $df_2 = n_2 - 1$ для второй выборки). Для уровня значимости $\alpha = 0,02$ и чисел степеней свободы $n_1 - 1 = 30 - 1 = 29$ (для числителя $S1$) и $n_2 - 1 = 30 - 1 = 29$ (для знаменателя $S2$) находим

$$F_{\text{кр.}} = \left(1 - \frac{\alpha}{2}\right).$$

F эм. может быть $> F_{\text{кр.}}$, тогда нулевая гипотеза отвергается при уровне значимости $\alpha = 0,02$ и принимается альтернативная о том, что различия между дисперсиями значимы, а оценка качества рекламной иллюстрации в мужской выборке отличается от оценки качества женской.

Психолингвистическая экспертная оценка «ВААЛ» (Шалак В.И.), с помощью которой можно исследовать формально-динамические характеристики рекламы для изучения закономерностей влияния рекламы на подсознание. На основе полученных данных также можно создавать рекламные варианты, которые будут обладать высоким эффектом психологического воздействия на потребителей. Методика сконструирована с использованием NLP и позволяет, например, на основе звучания некоторых непонятных человеку текстов определить по ряду характеристик, используемых в методике, эмоци-

ональное отношение людей к этим текстам. Достоинство методики в том, что ее можно применять в фазе создания рекламного образца, что позволит корректировать рекламный проект на начальном этапе его создания.

Сочетание же предложенных методов позволяет провести предварительную психологическую экспертизу рекламных образцов, сделав их менее агрессивными, не приводящими к формированию у ребенка состояний аффекта, и, как следствие, безопасными для детей.

Литература

1. *Пронина Е.Е.* Психологическая экспертиза рекламы. Теория и методика психотехнического анализа рекламы. – М.: РИП-холдинг, 2000. – 135 с.
2. Информационная и психологическая безопасность в СМИ. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 332 с.
3. *Венецкий И. Г.* Основные математико-статистические понятия и формулы в экономическом анализе / И.Г.Венецкий, В.И.Венецкая. – М.: Статистика, 1979. – 215 с.
4. *Кук Д.* Основы психологии поведения. Все тайны человека. – СПб.: Ома-Пресс, 2004. – С.357-358.
5. *Платов В.Я.* Деловые игры: разработка, организация. – М.: ИПО Профиздат, 1991. – 183 с.
6. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А.Крылова, С.А.Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – 450 с.

АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВАХ МЕНЕДЖЕРА

О.Н.Трофимова

В процессе соискательской деятельности по теме «Динамика развития личностных особенностей и профессиональных качеств студентов – менеджеров в системе высшего образования» был проведен анализ динамики развития личност-

ных особенностей и профессиональных качеств студентов – менеджеров, обучающихся в вузе.

Исходя из теоретического анализа, изучение проводилось на уровне рассмотрения:

1. Профессиональных качеств управленцев.

2. Психологической сформированности личностных и профессиональных качеств, характеризующих уровень психического развития студентов-менеджеров в различные периоды обучения.

3. Стиля саморегуляции поведения.

Были изучены методы экспериментального исследования, их отбор, организация исследования и его особенности. Методики отбирались в соответствии с психологической концепцией К.А.Абульхановой, Б.Г.Ананьева, А.А.Бодалева, В.А.Бодровой, Е.А.Климова, В.Н.Шадрикова, А.К.Марковой, согласно которой профессионально-важные качества – сложное интегративно-динамичное психологическое образование, состоящее из иерархически взаимосвязанных функционально-личностных и структурно-личностных ресурсов, проявляющихся в уровне развития основных (когнитивного и эмоционально-волевого) компонентов и поддерживающих (мотивационного и эмоционально-волевого) компонентов, позволяющих руководителю реализовать управленческие функции. Кроме того, качественный и статистический анализ полученных результатов позволяет выделить обобщенные характеристики, по которым возможен анализ интересующих нас показателей.

Организуя исследование, мы получили оценку экспертов об особенностях профессиональных качеств управленцев. В качестве экспертов выступали руководители отделов, цехов, заводов ОАО «КамАЗ», предпринимательских организаций со стажем работы на занимаемых должностях не менее 5 лет, обучающиеся на курсах повышения квалификации в РИПТиБ в количестве 97 человек. Все респонденты имеют высшее образование. Возраст испытуемых составил 32-64 года. Среди руководителей 94% – мужчины и 6% – женщины.

Экспертам предлагалось составить перечень качеств, необходимых для эффективной управленческой деятельности. Таким образом, проведенное исследование позволило нам выделить перечень 28 значимых качеств.

Для изучения данного феномена мы провели исследование, в котором приняли участие 125 студентов, обучающихся на кафедре менеджмента. Определяя периоды для изучения, мы ориентировались на периодизацию, предложенную А.Б.Кагановым, который выделяет три значимых этапа в профессиональном становлении студентов: 1) переходный – I курс; 2) накопительный – III курс; 3) определяющий – V курс.

Исследование касалось изучения представлений студентов о сформированности у них качеств, способствующих эффективной управленческой деятельности, а также сравнение их с экспертной оценкой (эталонной моделью, составленной в результате экспертного опроса). Были проанализированы как их качественная, так и количественная характеристика.

Как видно из таблицы 1, в процессе обучения представления студентов о сформированности собственных профессиональных качеств в целом изменяются. Так студенты I курса выше эталонного значения оценивают развитость у себя таких качеств, как способность доводить дело до результата 4,10 балла против 3,95 баллов, умение слушать других 4,30 балла против 3,95 баллов. Остальные качества оценивают значительно ниже экспертных оценок.

Студенты III курса оценивают выше эталонных качества – инициативность 3,95 против 3,75 баллов, целеустремленность 4,38 против 4,25, способность доводить дело до результата 4,36 против 3,95, лояльность 3,25 против 2,84, оптимизм 3,70 против 3,45 баллов.

На V курсе – инициативность 4,45 балла согласно эталону против 3,75, энергичность 4,50 против 4,25, добросовестность 4,80 против 4,75, целеустремленность 4,38 против 4,25, способность доводить дело до результата 4,60 против 3,95, лояльность 3,35 против 2,84, эмоциональная устойчивость 4,86 против 4,35, ответственность 4,89 против 4,79, результативность 4,87 против 4,85, способность посмотреть на проблему со стороны 3,95 против 3,75, умение слушать дру-

Таблица 1

**Сравнительный анализ степени выраженности
профессиональных качеств студентов (в баллах)**

№ п/п	Профессиональные качества	Экспертная оценка	Уровень сформированности проф. качеств студентов		
			I курс	III курс	V курс
1	Инициативность	3,75	3,85	3,95	4,45
2.	Требовательность	5,0	4,80	4,80	4,65
3.	Энергичность	4,25	3,95	4,15	4,50
4.	Добросовестность	4,75	3,90	4,20	4,80
5.	Целеустремленность	4,25	4,15	4,38	4,38
6.	Знание своего дела	4,65	2,81	3,95	4,40
7.	Способность доводить дело до результата	3,95	4,10	4,36	4,60
8.	Умение работать в команде	4,78	3,40	4,75	4,50
9.	Лояльность	2,84	3,45	3,25	3,35
10.	Способность к принятию решений	4,95	3,95	3,85	3,90
11.	Интеллект	4,82	3,50	3,75	3,80
12.	Физическая выносливость	4,15	2,10	2,75	3,30
13.	Адаптивность	3,85	3,20	3,20	3,25
14.	Мотивация	4,25	3,10	3,28	3,80
15.	Чуткость	4,30	2,70	3,10	3,56
16.	Эмоц. устойчивость	4,35	3,20	4,23	4,86
17.	Компетентность в общении	4,87	4,15	4,66	4,80
18.	Ответственность	4,79	4,10	4,43	4,89
19.	Результативность	4,85	4,65	4,64	4,87
20.	Умение держать удар	4,90	3,50	3,28	4,45
21.	Способность повести за собой	4,94	3,37	3,67	4,00
22.	Быстрота реакции и способность переключиться	3,96	2,20	3,10	3,78
23.	Оптимизм	3,45	2,35	3,70	3,23
24.	Способность посмотреть на проблему со стороны	3,75	2,16	2,30	3,95
25.	Способность выражать свои мысли	4,65	3,97	4,56	4,60
26.	Умение слушать других	3,95	4,30	3,90	4,36
27.	Стрессоустойчивость	4,80	2,56	3,65	4,10
28.	Объективная самооценка	4,75	3,79	4,05	4,14

гих 4,36 против 3,95 балла. На V курсе – инициативность 4,45 балла согласно эталону против 3,75, энергичность 4,50 против 4,25, добросовестность 4,80 против 4,75, целеустремленность 4,38 против 4,25, способность доводить дело до результата 4,60 против 3,95, лояльность 3,35 против 2,84, эмоциональная устойчивость 4,86 против 4,35, ответственность 4,89 против 4,79, результативность 4,87 против 4,85, способность посмотреть на проблему со стороны 3,95 против 3,75, умение слушать других 4,36 против 3,95 балла.

Снижение представлений о выраженности управленческих качеств у студентов в пе-

риод обучения в вузе в сравнении с оценками, полученными на I курсе к V курсу происходит по параметрам: требовательность с 4,80 до 4,65 баллов, лояльность с 3,45 до 3,35 баллов, способность к принятию решений с 3,95 до 3,90 баллов. По остальным параметрам видим, что происходит изменение представлений в сторону увеличения исследуемых показателей.

Нам необходимо было рассмотреть, насколько представления выпускников вуза о профессиональных качествах управленцев соответствуют экспертным оценкам. Мы проанализировали, в какой мере различаются представления студентов к моменту обу-

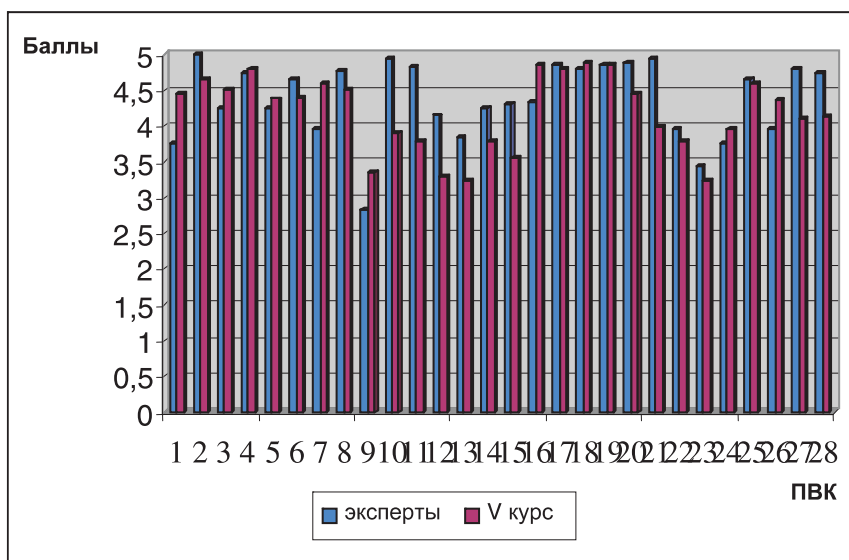


Рис. 1. Сравнительный анализ развития профессиональных качеств между оценками экспертов и студентов V курса

чения на V курсе в сравнении с оценками экспертов. На рисунке 1 представлены сравнительные результаты оценок экспертов и студентов V курса.

Как показывают данные рисунка 1, в целом, к моменту окончания вуза по качествам: инициативность (3,75 баллов оценка экспертов – 4,45 баллов, оценка студентов V курса); добросовестность (4,75 – 4,80 баллов); эмоциональная устойчивость (4,35 – 4,86 балла); ответственность (4,79 – 4,89 баллов); способность смотреть на проблему со стороны (3,75 – 3,95 баллов); умение слушать других (3,95 – 4,36 баллов) оценки студентов превосходят экспертные оценки. По остальным качествам результаты пятикурсников распределились ниже оценок экспертов. Это свидетельствует о том, что к моменту окончания вуза студенты в большей степе-

ни склонны недооценивать свои потенциальные управленческие возможности.

Использование метода корреляционного анализа показало наличие связи между исследуемыми признаками при $r < 0,01$.

Экспертная оценка изучаемых качеств составила 4,38 баллов. Мы сравнили данный результат со средними значениями, полученными студентами на различных курсах обучения в вузе и представили полученные результаты в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, средняя оценка изучаемых качеств у студентов за весь период обучения в вузе ниже экспертной оценки, но в процессе обучения изменяется, имеет тенденцию к росту и приближается к экспертной. Так на I курсе она составляет 3,43 балла, на III 3,83, а уже на V курсе составляет 4,16 балла.

Таблица 2

Сравнительный анализ сформированности профессиональных качеств у студентов (в баллах)

Экспертная оценка	Уровень сформированности профессиональных качеств студентов		
	I курс	III курс	V курс
4,38	3,43	3,83	4,16

Мы провели сравнительный анализ сформированности профессиональных качеств студентов в различные периоды обучения в вузе со средними значениями и получили следующие результаты. Так студенты I курса ниже среднего значения оценивают: знание своего дела (2,81), умение работать в команде (3,40), физическая выносливость (2,10), адаптивность (3,20), мотивация (3,10), чуткость (2,70), эмоциональная устойчивость (3,20), способность повести за собой (3,37), быстрота реакции и способность переключиться (2,20), оптимизм (2,35), способность посмотреть на проблему со стороны (2,16), целеустремленность (2,43), стрессоустойчивость (2,56).

Студенты III курса – лояльность (3,25), интеллект (3,75), физическая выносливость (2,75), адаптивность (3,20), мотивация (3,28), чуткость (3,10), умение держать удар (3,28), способность повести за собой (3,67), быстрота реакции и способность переключиться (3,10), оптимизм (3,70), способность посмотреть на проблему со стороны (2,30), целеустремленность (3,25), стрессоустойчивость (3,65).

Студенты V курса – лояльность (3,35), способность к принятию решений (3,90), интеллект (3,80), физическая выносливость

(3,30), адаптивность (3,25), мотивация (3,80), чуткость (3,56), способность повести за собой (4,0), быстрота реакции и способность переключиться (3,78), оптимизм (3,23), способность посмотреть на проблему со стороны (3,95), целеустремленность (3,50), стрессоустойчивость (4,10), объективная самооценка (4,14).

Следует отметить, что такие качества, как лояльность, физическая выносливость, адаптивность, мотивация, чуткость, способность повести за собой, быстрота реакции и способность переключиться, оптимизм, способность посмотреть на проблему со стороны, целеустремленность, стрессоустойчивость, на протяжении всего периода обучения в вузе не достигают средних значений экспертов.

Такие качества, как результативность (4,85-4,87 балла), добросовестность (4,75-4,80 балла), компетентность в общении (4,87-4,80 балла), способность выражать свои мысли (4,65-4,60 балла), к V курсу становятся более всего близки к экспертным оценкам.

В таблице 3 представлены качества студентов, превосходящих по показателям (профессиональным качествам) оценки экспертов.

Таблица 3

Оценки выраженности качеств у студентов, превышающие показатели экспертных оценок (в баллах)

№ п/п	Профессиональные качества	Экспертная оценка	Уровень сформированности профессиональных качеств у студентов		
			I курс	III курс	V курс
1	Инициативность	3,75	3,85	3,95	4,45
2.	Энергичность	4,25	3,95	4,15	4,50
3.	Добросовестность	4,75	3,90	4,20	4,80
5.	Целеустремленность	4,25	4,15	4,38	4,38
6.	Умение работать в команде	4,78	3,40	4,75	4,50
7.	Лояльность	2,84	3,45	3,25	3,35
8.	Ответственность	4,79	4,10	4,43	4,89
9.	Результативность	4,85	4,65	4,64	4,87
10.	Способность посмотреть на проблему со стороны	3,75	2,16	2,30	3,95
11.	Умение слушать других	3,95	4,30	3,90	4,36

Как видно из таблицы 3, средние значения выраженности качеств у студентов превосходят по своим показателям эталонный результат. Это свидетельствует о том, что к началу обучения в вузе студенты I курса имеют представления о качествах, присущих эффективному управленцу и в процессе обучения приобретают знания, позволяющие им лучше ориентироваться в управленческой деятельности и, соответственно, более высоко оценивать собственные качества и перспективы.

Таким образом, результаты исследования позволяют:

1. Представить различия в оценках собственных профессиональных качеств в сравнении с оценками экспертов.

2. В целом видим, что представления студентов о сформированности профессиональных качеств, характеризующих успешную управленческую деятельность, существенно расходятся и не соответствуют предложенному эталону, а по ряду параметров превышают оценку экспертов.

Литература

1. *Аболин Л.М., Валиахметов Х.Х.* Духовно-нравственное развитие личности в со-бытийной деятельности. – Казань: Карпол, 2002. – 230 с.

2. *Альбуханова К.А.* Изучение и развитие личности студентов/психологическая служба вуза: принципы, опыт работы: Сб. науч. тр. – М.: НИИВШ, 1993. – С.33-43.

3. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980.

4. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

5. // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С.43-52.

6. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.

7. *Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С.57-66.

8. Практическая психология для менеджеров. – М.: Информационно-издательский дом «Филин», 1997. – 368 с.

9. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. Издание второе дополненное. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 448 с.

10. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

11. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 320 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.В.Сучкова

Проблема нравственного развития человека все чаще становится предметом исследования в психологической науке. Истоки духовного начала в человеке рассматриваются в работах В.И.Андреева [2], Б.С.Братуся [4], В.В.Знакова[5], В.А.Пономаренко [9], В.Д.Шадрикова[15] и многих других.

На сегодняшний день, в отечественной психологии, нравственно-этический компонент личности, в том или ином виде, представлен в работах по психологии личности, субъекта психологов С.Л.Рубинштейна [11],

К.А.Абульхановой-Славской [1], Л.М.Попова [10] и др.

Для современной молодежи обучение в вузе является престижным и для многих обязательным этапом в жизни. Выпускники вузов по окончании обучения стремятся или, по крайней мере, надеются достичь управленческих должностей в сфере своей профессии. Деятельность руководителя любого ранга, как впрочем, и любая профессиональная деятельность, предполагает общение, взаимодействие с людьми. Согласно про-

грамме обучения, освоение технических профессий, не всегда предусматривает развитие этой составляющей профессиональной деятельности. Таким образом, возникает довольно значимое противоречие между тем, что инженер основательно подготовлен по специальности и довольно поверхностно – в сфере деловой коммуникации, важнейшей ступенью в освоении которой является профессиональная ориентация на другого как личность, субъект совместной деятельности.

Роль отношений в жизни личности рассматривается многими известными психологами. В.Н.Мясищев в своих работах подчеркивает, что личность прежде всего характеризуется как система отношений человека к окружающей действительности [8]. Отношения представляют собой сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь человека с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях, которые в свою очередь, образуются и формируются в процессах деятельности. Самое главное и определяющее личность – это ее отношения к людям, которые одновременно выступают и как взаимоотношения. С этой точки зрения рассматриваются практически все характеристики личности. Например, столь важная черта (по В.Н.Мясищеву) как «общительность» в сочетании с ее противоположностью – замкнутостью и их нюансами – откровенностью, открытостью или скрытностью выражает сочетание экспрессивных или импрессивных тенденций с положительным или отрицательным отношением к людям, прежде всего доверия или недоверия к ним.

По С.Л.Рубинштейну, первейшим условием жизни человека является другой человек. «Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому он

способен устанавливать» [11, 235]. Основой этического отношения одного человека к другому, как показывает С.Л.Рубинштейн в этой же работе, является не использование его как средства для достижения той или иной цели, а признание его существования как такового, утверждение его существования, так как не все в мире подлежит переделке и преобразованию. Основная этическая задача в этом случае – учет и реализация всех возможностей, которые создаются жизнью и деятельностью человека, что означает борьбу за высший уровень человеческого существования и против того, что снижает уровень человека.

Истинно человеческое поведение, по мнению А.А.Ухтомского [14], начинается тогда, когда мотивацией его выступает «доминанта на лицо», личность другого человека. Только такое поведение способно преобразовать человека в личность. Нравственным же поведение становится в тот момент, когда в другом человеке видится «заслуженный собеседник».

Уровень этической зрелости личности, как отмечает К.А.Абульханова-Славская [1], определяется не только следованием нравственным ценностям, но прежде всего способностью гуманно относиться к другому человеку, строить и отстаивать отношения достойные обоих.

Б.С.Братусь выделяет в структуре личности 4 уровня доминирующих способов отношения к себе и другому человеку [4]: эгоцентрический – характеризуется тем, что отношение к себе рассматривается как к самоценности, а к другим – как потребительское; группоцентрический – отношение к другим людям зависит от того, входят ли они в референтную для данного человека группу; просоциальный или гуманистический – человек, относится к другому даже не входящему в его группу, как к самоценности, признает его равенство в отношении прав, свобод и обязанностей; духовный – человек начинает осознавать и смотреть на себя и других, как на существа особого рода, связанные, соотносимые с духовным миром.

Б.С.Братусь считает, что в каждом человеке все эти типы отношений присутствуют. К сожалению, на наш взгляд, иерархия этих уровней у каждого различна, что отражается в дифференциации поведения людей в одних и тех же ситуациях.

В период обучения в вузе очень важно не только погрузиться в освоение профессиональных, технических навыков, но и выработать свое отношение к жизни и людям, так как именно это формирует самостоятельную личность и ее поведение в социальной и профессиональной среде.

В Казани, в одном из технических вузов (КГАСУ), накапливается опыт по активному внедрению в «паспорт» специалиста технического профиля знаний о деловой коммуникации. Значительное место в этой процедуре отводится знакомству студентов с современными педагогическими технологиями решения производственных ситуаций [12].

В то же время формирование современного специалиста технического профиля нуждается в более глубоком постижении его как личности, то есть как субъекта деятельности, основанного на знаниях психологии личности. Предметом дальнейшего исследования профиля специалиста в данном техническом вузе становятся те характеристики, которые базируются на его нравственных ориентирах и системе нравственных ценностей.

Этап нашего исследования, проходивший в 2002-2004 годах, был посвящен изучению нравственных особенностей личности студентов Казанского государственного архитектурно-строительного университета. Общее количество испытуемых, принявших в нем участие составило 125 человек, в том числе студенты (88 человек) и преподаватели (37 человек). Студенты обследовались на протяжении трех лет, начиная с третьего курса. Основной методикой для изучения нравственных особенностей личности выступила методика «Добро-Зло» [10], предназначенная для диагностики характерологических свойств личности по функциям качеств добра и зла. Оценка свойств личности

производилась по трем шкалам: шкалы «Добро» и «Зло» отражают два основных вектора нравственного развития личности, шкала «Человечность» показывает наличный уровень нравственного развития человека, как соотношения в нем доброго и злого начал.

К характеристикам, отражающим направленность человека в сторону добра, были отнесены такие качества, как ответственность, честность, толерантность, гуманность, бескорыстие, самообладание, самовоспитание и др.

К характеристикам, отражающим направленность человека в сторону зла – циничность, хамство, конформизм, демагогичность, скупость, необязательность, тщеславность, готовность оскорбить другого, зависть, беспринципность и др.

На данном этапе исследования стояла задача сопоставления представлений преподавателей и студентов о нравственной составляющей в поведении современной молодежи. С этой целью преподавателям и студентам была предложена анкета, разработанная авторами данного исследования для характеристики поведения студенческой молодежи с точки зрения наличия или отсутствия нравственных норм и ценностей. Анкета представляет собой перечень из 22 вопросов и нескольких вариантов ответов на каждый из них.

Исследование показало, что самооценка студентами своего нравственного облика с помощью детальных характеристик, образующих явление человечности, на протяжении трехлетнего цикла обучения в вузе не меняется: они оценивают себя в пределах выше среднего уровня по показателю человечности. Подавляющее большинство опрошенных (92% на 3-м курсе, 94% на 4-м и 97% на 5-м), считают себя способными нести ответственность за свои поступки. Около 95% студентов всех трех курсов считают совесть одной из значимых черт своей личности. Практически 100% опрошенных описывают себя как вежливых и тактичных, а также стремящихся сохранять честь

и достоинство в любых ситуациях. Также, почти 95% опрошенных студентов, считают себя в той или иной степени склонными к самовоспитанию, способными в некоторых ситуациях проявлять самообладание (73% на 3-м и 89% на 5-м) и толерантно относиться к поступкам других. Однако при этом опрошенные студенты (около 55% в каждой выборке) не отрицают, что в споре часто бывают несдержанны, могут оскорбить собеседника, упомянуть о каких-либо его негативных сторонах характера. Большинство студентов, особенно на младших курсах (75%) не склонны к самокритике, для достижения своих целей используют хитрость, способны на коварные поступки (67% на 3 и 4-м курсах, 59% на 5-м).

Все это создает противоречивую картину нравственной стороны личности обследованных студентов. Данное противоречие усиливается, когда становятся известными результаты анкетного опроса студентов и преподавателей. Подавляющее большинство, как студентов (95%), так и преподавателей (92%), считают, что в целом, поведение студенческой молодежи можно охарактеризовать как соответствующее нравственным нормам, включая в это понятие, в первую очередь, такие составляющие, как выполнение элементарных норм поведения в ВУЗе, наличие чувства ответственности и доброжелательное отношение к людям. Но при этом подчеркивается, что пока в повседневной жизни данных норм придерживается лишь меньшинство молодых людей, и в их реальном поведении в стенах учебного заведения проявляются недостатки вежливости, скромности, уважения к старшим. Также большинство опрошенных преподавателей (65%) придерживаются мнения, что толерантное отношение к поступкам, мнениям других людей свойственно лишь отдельным представителям студенческой молодежи.

Следует отметить, что почти 90% опрошенных сходятся во мнении, что в результате трансформации общества в социальной, экономической, духовной сферах происходит и трансформация моральных норм

молодежи. Такие негативные стороны поведения, как курение, наркотики, ненормативная лексика, употребление спиртных напитков, агрессивность, присутствуют в реальном поведении сегодняшних студентов, но оцениваются преподавателями достаточно нейтрально. При этом преподаватели считают, что это не что иное, как последствия отрицательных изменений в обществе, то есть своего рода неизбежное социальное влияние, которое меняет систему ценностей и расстановку акцентов: что нравственно плохо, а что – хорошо. Эта меняющаяся картина в системе нравственных ориентиров отражается в частности на использовании в своей речи ненормативной лексики. Большинство студентов (62%) признались, что не обращают внимания на использование своими сверстниками подобных слов, однако сами стремятся их не употреблять, а 12% юношей честно признаются, что ненормативные слова часто помогают им более адекватно выражать мысли, чувства и эмоции.

Период юности связан со становлением человека полноправным членом общества. В этом возрасте происходит сознательный выбор моральных ориентиров поведения, «своих» ценностей в жизни. Отмеченное нами противоречие может быть связано с тем, что недостаточно зрелой личности сложно выдерживать давление группы и самостоятельно делать выбор в пользу тех или иных поступков. Следование нравственным нормам не является для молодых людей неотъемлемой, естественной основой их поведения в силу того, что, вероятно, нравственные поступки не приобрели личностный смысл, не нашли практического значения для жизни. Необходимо отметить и такой аспект, как отсутствие порицания поступков, например, в отношении использования студентами ненормативной лексики, сарказма, хамства в общении друг с другом. Таким реальным поведением они уже ориентированы на то, что относится нами к полюсу Зла, но может быть, еще не имеет очевидных серьезных последствий. В некоторых случаях подобное поведение даже оправдывается

«новой современной» моралью, формирующейся в обществе. Однако только порицания не могут исправить ситуацию, ведь еще И.Кант писал, что «моральная культура должна основываться на принципах, не на дисциплине. Последнее предотвращает злоупотребления, первое – воспитывает способ мышления» [7, 118].

После того как была выявлена общая картина склонности опрошенных студентов считать себя людьми с отчетливо выраженной положительной нравственной ориентацией и отсутствием этого подтверждения по результатам анкетного опроса, была поставлена задача провести дополнительное изучение личностных характеристик данных студентов и определить их вероятностную связь со склонностью к добродетельному или злонамеренному началу в условиях ситуационного поведения. Для осуществления этой задачи использовались следующие методики: тест «Добро-Зло» [10], многофакторный опросник Кеттелла [6] и методика определения уровня субъективного контроля личности [3]. Выборку составили 271 студент Казанского государственного архитектурно-строительного университета, из них 104 девушки и 167 юношей.

Проведенный корреляционный анализ полученных данных в общей выборке показал, что тенденция к конструктивному началу в поведении (полюсу Добра) положительно связана (на уровне значимости $p=0.001$ и $p=0.01$) с такими чертами личности, как общительность, эмоциональная стабильность, высокая нормативность поведения, склонность к опасениям, радикализм, конформизм, самоконтроль, интернальность. Тенденция к деструктивному началу в поведении (полюсу Зла) обнаруживает прямую взаимосвязь (на уровне значимости $p=0.001$ и $p=0.01$) со следующими чертами: эмоциональной неустойчивостью, экспрессивностью, низкой нормативностью поведения, подозрительностью, мечтательностью, напряженностью, низким уровнем интернальности.

Уровень человечности, отражающий преобладание деструктивного или конструктив-

ного начала в поведении прямо пропорционально взаимосвязан с такими личностными свойствами, как общительность, эмоциональная стабильность, высокая нормативность поведения, радикализм, конформизм, высокий уровень самоконтроля, интернальность.

Исходя из описания шкал теста Р.Кеттелла [6], общей тенденцией, объединяющей вышеперечисленные качества личности, является стремление жить в согласии с обществом, не противопоставляя себя другим людям. Такая характеристика, как общительность предполагает добродушие, открытость, интерес к людям, готовность к совместной работе. Эмоциональная стабильность, прежде всего характеризуется как эмоциональная зрелость, выдержанность, устойчивость в интересах, ориентированность на реальность. Высокая нормативность поведения рассматривается как ответственность, совесть, разумность, соблюдение общепринятых моральных правил и норм. Радикализм проявляется в таких характеристиках, как свободомыслие, восприимчивость к новым идеям, независимость взглядов и суждений. Конформизм рассматривается как ориентация на одобрение общества, стремление работать с людьми, низкая самостоятельность. Высокий уровень самоконтроля предполагает умение контролировать свое поведение и эмоции, наличие четких принципов и убеждений, не идущих вразрез с общественным мнением. Высокий показатель по шкале интернальность (тест УСК, [3]) соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, отражает способность человека нести ответственность за большинство важных событий в жизни, управлять своей жизнью.

Проведенные этапы исследования позволяют сделать следующие выводы и их интерпретацию: 1) по материалам теста «Добро – Зло» и анкеты наблюдается очевидное противоречие между самооценками студентами своего нравственного облика и описанием реального поведения молодежи в вузе студентами и преподавателями. При

самоописании нравственных качеств личности доминируют такие черты, как ответственность, совесть, тактичность, самообладание и самовоспитание, толерантность по отношению к взглядам и поступкам других. В описаниях реального поведения студенческой молодежи (анкетный опрос) и преподаватели, и студенты отмечают недостатки вежливости, уважения к старшим и друг другу, скромности, а также наличие хамства и употребление большого количества ненормативной лексики в своей речи;

2) большинство респондентов также отмечают изменение представлений молодежи о том, что нравственно хорошо, а что — плохо, в сторону полюса «плохо». Следуя тенденциям «новой морали», молодежь все ближе приближается к обозначенному нами полюсу Зла: хамство, ненормативная лексика, неуважение к старшим и друг другу становится привычным в повседневной жизни поведением.

Дополнительное изучение личностных характеристик студентов показывает, что такие черты, как эмоциональная стабильность, ответственность, самоконтроль, независимость суждений, недостаточно развиты у испытуемых, что, возможно, не позволяет им сохранить конструктивные, добродетельные тенденции в поведении, которые еще присутствуют в представлениях о том, что такое моральные нормы.

Обобщая полученные взаимосвязи личностных характеристик и тенденций к конструктивному или деструктивному поведению, можно сделать следующие предположения. Личность, ориентированная на конструктивное начало в поведении, должна быть эмоционально зрелой, открытой для общения и работы с людьми, соблюдать общепринятые моральные правила и нормы, но иметь свои независимые взгляды на жизнь, при этом не противопоставляя себя окружающим. Также необходим высокий уровень интернальности, как способности принимать ответственность за свою жизнь и события, происходящие в ней, и отражающий в том числе и уровень социальной ответственности личности, которая, как пишет К.А.Музды-

баев [7], проявляется как склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и быть готовым дать отчет за свои действия.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. *Андреев В.И.* Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития. — Казань: центр инновационных технологий, 2002. — 272 с.
3. *Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.* Опросник уровня субъективного контроля (УСК). — М.: Смысл, 1993. — 16 с.
4. *Братусь Б.С.* К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С.6-13.
5. *Знаков В.В.* Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С.104-115.
6. *Капустина А.Н.* Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла: Учеб-метод. пособие. — СПб.: Речь, 2004. — 104 с.
7. *Муздыбаев К.А.* Психология ответственности. — Ленинград: Наука, 1983. — 239 с.
8. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалева. — М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 363 с.
9. *Пономаренко В.А.* Психология духовности. — М.: Магистр, 1998. — 162 с.
10. *Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А.* Добро и зло в психологии человека. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2000. — 176 с.
11. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
12. *Сафин Р.С.* Проектирование эргономических технологий обучения студентов инженерно-строительных специальностей: Монография. — Казань: КГУ; КГАСА, 2001. — 310 с.
13. *Сучкова Т.В., Сафин Р.С.* Нравственно-этические ориентации студентов технического вуза/ Образование и воспитание социально-ориентированной личности студента: отечественный и зарубежный опыт / Материалы международной научно-практической конференции. — Казань: РИЦ «Школа», 2005. — 256 с.
14. *Ярошевский М.Г.* Наука о поведении: русский путь // Вопросы психологии. — 1995. — № 4. — С.5-18.
15. *Шадриков В.Д.* Духовные способности. — М.: Магистр, 1996. — 356 с.

ПРОТИВОРЕЧИЯ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

Г.Л.Драндров, Н.Н.Кисапов, В.Т.Никонов

Результаты научных исследований и практика физического воспитания современных школьников свидетельствуют об объективном существовании феномена «креста», суть которого заключается в противоположной направленности возрастной динамики интереса школьников к занятиям физической культурой и спортом, с одной стороны, и к урокам физической культуры в общеобразовательной школе, с другой.

В младшем школьном возрасте в основе интереса к физическим упражнениям лежит преимущественно мало осознаваемая биологическая потребность в двигательной активности. Младший школьник на вопрос «Почему ты занимаешься физическими упражнениями?», как правило, отвечает неопределенно: «Просто нравится».

Развитие интеллекта, расширение и углубление знаний и представлений школьников о физической культуре и спорте, обогащение опыта практических занятий физическими упражнениями содействуют возникновению и формированию новых мотивационных установок: сохранения и укрепления здоровья, развития двигательных способностей, овладения секретами избранного вида спорта, формирования воли и характера, участия в соревнованиях, достижения успеха, долженствования перед референтными для них малыми группами (классом, спортивной командой). Все это в совокупности приводит к возрастному усилению физкультурно-спортивных интересов.

Наряду с этим по мере перехода учащихся с первого класса к завершающей ступени общего образования наблюдается существенное ухудшение отношения к проводимым в школе урокам физической культуры: если младшие школьники с огромным удовольствием ходят на уроки физической культуры, принимают их на «ура», то учащиеся 10-11 классов, особенно девушки,

стараясь их избежать, запасаясь медицинскими справками, находя какие-либо другие «уважительные» причины.

Существование феномена «креста» свидетельствует, что система физического воспитания школьников переживает системный кризис, который касается практически всех ее сторон: целей и задач, содержания, средств, методов и форм организации учебного процесса, профессионализма преподавателей, педагогического контроля.

Предмет «Физическая культура» обладает рядом существенных отличий от других учебных дисциплин.

Во-первых, специфика образовательной области «Физическая культура» заключается в том, что она выступает не только как учебная дисциплина, но и как важнейший компонент целостного развития духовных и физических сил и способностей личности.

Во-вторых, в соответствии с положениями синергетического подхода, достижение конечной цели ее изучения в школе – формирования физической культуры личности, может быть обеспечено через занятия различными видами физических упражнений, качественно различающихся по своему содержанию. Другими словами, достижение цели преподавания предмета «Физическая культура» принципиально возможно, в отличие от других учебных дисциплин – математики, биологии, географии и т.п., при существенных различиях в его содержательном и процессуальном обеспечении.

В-третьих, специфическими результатами его изучения являются наряду со знаниями, умениями и навыками здоровье и высокий уровень физического развития и физической подготовленности.

В-четвертых, эти результаты во многом зависят от наследственно обусловленных задатков двигательных способностей школьников.

В-пятых, достижение этих специфических результатов невозможно без организации систематических занятий физическими упражнениями во внеучебное время.

Игнорирование этих особенностей приводит к возникновению целого ряда противоречий в области физического воспитания школьников.

В Государственном образовательном стандарте общего образования в предметной области «Физическая культура», в учебных программах физического воспитания школьников в качестве основной цели образовательного процесса провозглашается формирование физической культуры учащихся.

Задачи физического воспитания определяются в соответствии с их направленностью на формирование отдельных структурных компонентов физической культуры личности:

- образовательные: 1) вооружение теоретическими, методическими и практическими знаниями; 2) вооружение двигательными умениями и навыками; 3) обучение способам самостоятельной организации занятий физическими упражнениями;

- воспитательные: формирование потребности в занятиях физическими упражнениями;

- развивающие: развитие двигательных способностей и функциональных возможностей организма;

- оздоровительные: сохранение и укрепление здоровья.

Практика свидетельствует, что решить в полном объеме комплекс этих задач за три часа, отводимые учебным планом на занятия физической культурой в школе, не представляется возможным. В этом заключается первое противоречие системы физического воспитания школьников: *между масштабом и сложностью ее задач и недостаточным количеством учебного времени, выделенного на их решение.*

Выход из сложившейся ситуации видится в расширении объема физкультурно-спортивной деятельности школьников во

внеучебное время как в организованных формах (школьных спортивных секциях, физкультурно-спортивных клубах, учреждениях дополнительного образования), так и в форме самостоятельных занятий.

Необходимость широкого вовлечения школьников в самостоятельные занятия физической культурой и спортом, с одной стороны, и низкий уровень их готовности к физическому самовоспитанию, с другой, отмечаемый как учеными, так педагогами, составляют *второе* противоречие.

Это связано с тем, что традиционно в практике физического воспитания школьников повышенное внимание уделяется решению развивающих и оздоровительных задач в ущерб задачам обучения и воспитания.

В современной теории физической культуры всё чётче формируется тенденция использования философско-культурологического подхода при рассмотрении феномена физической культуры и механизма её формирования каждой личностью. В связи с этим, чаще ставится вопрос не о «физическом», а о «физкультурном» воспитании человека. Если в слове «физическое» традиционно акцент ставится на двигательном, биологическом, то в термине «физкультурное» присутствует культура, то есть воспитание через культуру, посредством освоения ценностного потенциала физической культуры.

Поэтому разрешить второе противоречие можно только в том случае, когда приоритетными станут образовательные и воспитательные задачи. Решение этих задач создаст внутренние личностные предпосылки для увеличения объема двигательной активности школьников через формирование готовности к физическому самосовершенствованию через самостоятельные занятия физическими упражнениями.

Индивидуальное своеобразие физкультурно-спортивных интересов и двигательных способностей учащихся, с одной стороны, и унифицированное, одинаковое для всех содержание физкультурного образования, с другой, лежат в основе следующего

противоречия традиционной системы физического воспитания школьников.

Практика и результаты исследований показывают, что, начиная с основной школы, наблюдается дифференциация интересов и способностей к определенным видам физических упражнений. Если младшие школьники испытывают интерес практически ко всем видам физических упражнений, входящим в содержание учебной программы, то интересы подростков, а тем более, юношей становятся более сфокусированными на определенном виде физических упражнений, который, по их мнению, наиболее полно соответствует их образовательным потребностям.

Существенной особенностью физического воспитания школьников является то, что достичь ее цели – формирования физической культуры личности, принципиально возможно при самом различном содержании физкультурного образования. Физкультурно-деятельная личность может быть сформирована и через занятия легкой атлетикой, и через занятия восточными единоборствами, и через занятия спортивными играми. В этом отношении предмет «Физическая культура» принципиально отличается от других учебных дисциплин: математики, биологии, и т.п.: он не только допускает возможность, но и предполагает необходимость дифференциации содержания физкультурного образования.

Поэтому на ступени основной школы общего образования для разрешения третьего противоречия необходимо включать в содержание физкультурного образования наряду с базовым блоком, одинаковым для всех занимающихся, и личностно-ориентированный блок, учитывающий индивидуальное своеобразие двигательных способностей и интересов учащихся и предоставляющий им возможность относительной свободы выбора вида спорта.

Поскольку не все школьники ориентированы на занятия спортом, в личностно-ориентированном блоке должны быть предусмотрены два направления: физкультурно-

оздоровительное и спортивное. В содержание первого направления включаются современные оздоровительные системы физических упражнений: аэробика, шейпинг, атлетическая гимнастика, восточные единоборства, бодибилдинг и т.п. В спортивном направлении представлены основные виды спорта, которые интересны для большинства учащихся.

Дифференциация содержания физкультурного образования затруднена в связи с существованием противоречия *между классно-урочной формой организации учебного процесса и значительными межиндивидуальными различиями физкультурно-спортивных интересов и двигательных способностей школьников, обучающихся в одном классе.*

Для разрешения этого противоречия необходимо осуществлять комплектование учебных групп с определенной спортивной или физкультурно-оздоровительной специализацией из учащихся одной параллели. При этом количество учебных групп в одной параллели должно быть равным количеству учебных классов. В целях расширения круга предлагаемых учащимся физкультурно-спортивных специализаций можно объединять в учебные группы учащихся двух смежных параллелей, к примеру, 4-5 классов, 6-7 классов и т.п. В учебном расписании уроки физической культуры в классах одной параллели ставятся в одно и то же время.

По данным социологических исследований сотрудников ВНИИФК подавляющее большинство школьников предпочитает заниматься тем или иным видом спортом. *Высокая значимость соревновательной мотивации для школьников, с одной стороны, и стратегическая направленность содержания физического воспитания на решение образовательных, воспитательных, развивающих и оздоровительных задач, с другой,* составляют следующее противоречие системы физического воспитания

Существенным признаком спорта является соревнование. Интерес учащихся к занятиям физическими упражнениями на уро-

ках физической культуры и во внеучебное время существенно усилится, если выполнение этих упражнений будет восприниматься как подготовка к предстоящим соревнованиям. Поэтому приоритет в работе учителя физической культуре должен отдаваться организации соревнований, а изучение всего учебного материала связываться с подготовкой к участию в этих соревнованиях. В соревнованиях должны быть вовлечены все учащиеся, а зачет проводится по результатам, показанным всем классом, а не отдельными сильными учащимися.

Базовая часть учебной программы по физической культуре содержит четыре элемента: спортивные игры, гимнастику, легкую атлетику и лыжный спорт. Поэтому учитель физической культуры должен быть универсалом: на высоком методическом уровне осуществлять преподавание этих элементов.

В действительности, все учителя физической культуры занимались определенным видом спорта, этот вид спорта является для них более привлекательным в качестве предмета преподавания. Одновременно они обладают более глубокими и полными теоретическими, методическими и практическими знаниями в области своего вида спорта, лучше владеют техникой и тактикой соревновательных действий, составляющих содержание вида спорта, на более высоком уровне могут решать задачи обучения этим действиям.

Индивидуальное своеобразие профессиональной компетентности учителя физической культуры, с одной стороны, и одинаковое для всех содержание предмета преподавания, с другой, составляют пятое противоречие традиционной системы физического воспитания.

Для разрешения этого противоречия необходимо вместо трех одинаковых уроков физической культуры в неделю ввести три различающихся по содержанию урока: урок гимнастики, урок легкой атлетики и урок спортивных игр. Урок гимнастики также существенно отличается от урока спортивных игр, как урок биологии от урока географии.

Дифференциация уроков физической культуры по предмету преподавания позволяет более рационально использовать педагогический потенциал учителей физической культуры конкретной школы: каждый учитель осуществляет преподавание того раздела учебной программы, который отвечает его физкультурно-спортивным интересам и по отношению к которому он является более компетентным как профессионал.

Это отвечает интересам учащихся, поскольку преподавание, к примеру, спортивных игр, будет осуществлять профессионально более подготовленный к этому учитель. Это отвечает и интересам учителя физической культуры, поскольку он получает возможность сосредоточиться на преподавании того вида спорта, который его привлекает и который он лучше знает.

Педагогический контроль при его рациональном применении в физическом воспитании школьников может оказать существенное влияние на все составляющие образовательного процесса посредством реализации воспитывающей, обучающей, развивающей, организующей, стимулирующей, методической и диагностической функций.

Вместе с этим можно констатировать, что традиционные способы организации педагогического контроля физического воспитания школьников в целом непригодны для эффективной реализации этих функций.

Одним из его существенных недостатков является противоречие между целью и задачами физического воспитания школьников, с одной стороны, и применяемыми для определения качества их решения критериями оценивания, составляющими в совокупности содержание педагогического контроля.

Традиционно в качестве основного критерия успеваемости по физической культуре используется физическая подготовленность учащихся. Качество решения образовательных задач: усвоения теоретических и практических знаний по дисциплине, двигательных умений и навыков, способов организации самостоятельных занятий физичес-

кими упражнениями, практически остается вне поля зрения учителя. И совсем не учитывается уровень развития ценностного отношения учащихся к физической культуре и спорту.

Если учитель при оценке успеваемости по физической культуре не обращает внимания на знания учащихся, на их отношение к занятиям физическими упражнениями, двигательные и методические умения и навыки, а ориентируется преимущественно на уровень физической подготовленности, то и ученик будет соответственно направлять свою физкультурно-спортивную деятельность на развитие физических качеств, а не на формирование всех структурных компонентов личностной физической культуры.

С позиций системного подхода содержание педагогического контроля в области физического воспитания должно соответствовать его цели, задачам и содержанию. Поэтому при педагогическом контроле уровня и динамики развития физической культуры личности учащихся должны учитываться следующие критерии: 1) мотивационно-ценностное отношение к физической культуре; 2) теоретические, методические и практические знания в области физической культуры; 3) умения и навыки физкультурно-спортивной деятельности; 4) уровень и темпы развития физических качеств.

Мотивационно-ценностное отношение личности к физической культуре отражается в его поведении и деятельности. Поэтому об уровне развития этого отношения можно судить на основе измерения и оценивания таких проявлений физкультурно-спортивной деятельности, как: 1) посещаемость учебных занятий; 2) другие виды физкультурно-спортивной деятельности, осуществляемые учащимися в форме самостоятельных занятий, в школьных спортивных секциях, учреждениях дополнительного образования и т.п. 3) участие в соревнованиях разного масштаба и соревновательные достижения.

Уровень развития двигательных способностей учащихся во многом зависит от наследственно обусловленных задатков. При

традиционном подходе к контролю этот фактор не учитывается: *ко всем учащимся независимо от уровня их двигательной одаренности предъявляются одинаковые нормативные требования по физической подготовленности*. Существование этого противоречия приводит к тому, что нормативные требования не стимулируют сильных учащихся, поскольку они легко выполнимы. Для слабо подготовленных учащихся они также не обладают стимулирующим влиянием, поскольку они не могут выполнить их на социально приемлемом уровне.

Для разрешения этого противоречия необходимо при педагогическом контроле физической подготовленности ориентироваться не только на абсолютные показатели, но и на динамику их изменения в процессе физического воспитания, создавая тем самым ситуации достижения успеха в физкультурно-спортивной деятельности для каждого учащегося, условия для достижения лично значимых результатов физического совершенствования.

Результаты исследований и педагогическая практика показывают, что одним из узких мест в технологии контроля является оценивание результатов учебной деятельности школьников по физической культуре.

В большинстве учебных заведений, несмотря на права, предоставленные Законом РФ «Об образовании», используется традиционная 5-и балльная шкала оценивания, которая обладает рядом недостатков: 1) слабой дифференцирующей способностью, приводящей к трудностям ранжирования учащихся по степени их подготовленности, к усреднению и нивелированию их индивидуальных учебных возможностей; 2) невозможностью с достаточной точностью отразить качество усвоения учебного материала по дисциплине; 3) субъективизмом оценок и выводов, полученных на основе их анализа; 4) трудностью и субъективизмом учета самостоятельной работы учащихся.

Оценка успеваемости по физической культуре должна рассматриваться не как инструмент внешнего принуждения, а как сред-

ство получения учащимися и учителем обратной информации о ходе и результатах учебной деятельности. Причем эта информация необходима не сама по себе, она выступает необходимым условием дальнейшего совершенствования физкультурно-спортивной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя физической культуры. С другой стороны, *при традиционном подходе к педагогическому контролю использование его результатов для дальнейшего совершенствования процесса управления физическим воспитанием учащихся трудно осуществимо*. Разрешение этого противоречия возможно через применение системы рейтингового контроля.

Таким образом, анализ традиционной практики физического воспитания школьников позволил выделить объективно существующие противоречия, относящиеся к различным сторонам целевого, содержательного и организационно-методического обеспечения образовательного процесса.

Мы полагаем, что реализация изложенных в нашей работе подходов к разрешению этих противоречий позволит повысить качество преподавания физической культуры в современной школе. При этом только комплексное одновременное разрешение всех этих противоречий может привести к преодолению системного кризиса физического воспитания. ■

ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

М.И.Гайсин

В настоящее время все больше внимания уделяется экологическому и экономическому образованию и воспитанию учащейся молодежи во многих общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях. Вводятся различные факультативы, курсы по выбору, спецкурсы экологического и экономического направления, открываются дошкольные образовательные учреждения (ДОУ), школы, гимназии, лицеи экологического и экономического профиля, используются различные формы и методы эколого-экономического образования и воспитания. В учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования начали более интенсивно готовить специалистов по данным направлениям. В связи с такой постановкой вопроса возникла необходимость организации педагогического мониторинга эколого-экономического образования детей и учащейся молодежи, специалистов, руководителей различных рангов. Мониторинг, являясь элементом системы информационного обеспечения компетентных педагогических и управленческих решений, позволяет отслеживать в динамике, состояние эколого-экономического образования и воспитания в различных типах образовательных учреждений.

В литературе мониторинг определяется как: 1) постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям; 2) экологическое наблюдение, оценка и прогноз состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека; 3) пе-

дагогическое планомерное диагностическое прослеживание профессионально-образовательного процесса, предполагающее диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования; 4) сбор информации, сведений в средствах массовой коммуникации; 5) экономическое непрерывное наблюдение за экономическими объектами, анализ их деятельности как составная часть управления; 6) система регулярных наблюдений, проводимых по определенной программе [5, с.325; 8, с.411].

Нами были проведены наблюдения по следующим направлениям: изучение качества экологических и экономических знаний по естественнонаучным и общепрофессиональным дисциплинам; анализ педагогических условий реализации принципов непрерывности и преемственности в эколого-экономическом образовании; потенциальные возможности предметов естественнонаучного цикла в эколого-экономическом образовании; состояние эколого-экономического образования в Республике Татарстан.

Предпосылками формирования основ эколого-экономических знаний у школьников является закладываемая с детства привычка выполнять любую работу осмысленно, качественно, стремление доводить начатое дело до конца, используя общетрудовые, экономические и экологические знания, умения и навыки. Основная задача эколого-экономического образования – дать учащимся знания эколого-экономических основ, единые организационно-экономические механизмы современного производства в условиях рыночной экономики и ведущие

направления его интенсификации; ознакомиться с правовыми, экологическими, экономическими аспектами трудовой деятельности и т.д. [3]. В Республике Татарстан сформирована и успешно внедряется система непрерывного эколого-экономического образования на всех ступенях образовательного процесса: в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), в общеобразовательных школах и гимназиях, в учебных заведениях начального, среднего, высшего профессионального образования и в учреждениях дополнительного образования.

Заслуживает достойного внимания многообразие форм и методов эколого-экономического воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях республики: в 2005 году в 435 ДОУ созданы экологические уголки, экологические тропинки, разбиты зимние сады, цветники, проводились экологические экскурсии, наблюдения, экологические игры, конкурсы, велась природоохранный работа и т.д.

Экономическое образование школьника необходимо рассматривать как важнейший механизм взаимосвязи трудового, нравственного, экологического, экономического воспитания. В процессе изучения предметов естественно-научного цикла: химии, биологии, физики, географии, математики – учащиеся знакомятся с такими вопросами, как химизация народного хозяйства и экологические проблемы; строительство и работа ГЭС, ТЭС, АЭС; закономерности развития производительных сил и производственных отношений в условиях рыночной экономики; перспективы научно-технического прогресса и т.д.

На хорошую методологическую основу поставлено экологическое образование и воспитание в школах Азнакаево, Бугульмы, Елабуги, Казани, Лениногорска, Нижнекамска и др., а также в Бавлинском, Балтасинском, Кукморском, Мамадышском, Рыбно-Слободском, Тюлячинском и в других районах республики. В 2005 учебном году в 275 школах введен предмет «Экология», в 128 школах действовали факультативы по эко-

логии и в 139 школах – 227 факультативов экономического содержания (с охватом 5,5 тыс. учащихся), во многих школах работали кружки экологического и экономического направления, 9,5 тысячи учащихся получили дополнительные знания в 466 экологических объединениях, в республике работало 67 экологических лагерей, из них – 45 пришкольных с охватом более трех с половиной тысяч учащихся. По республике действовало около 90 экологических троп [4]. Например, в городе Альметьевске и Альметьевском районе в 8 школах введен предмет «Экология», в 10 школах – факультативные курсы и в 17 школах работают кружки экологического содержания. Однако, на наш взгляд, для города и района, где расположены основные нефтедобывающие предприятия, этого недостаточно. А в Дрожжановском сельском районе в 22 школах для старшеклассников ведётся предмет «Экология», в четырех школах – факультативы, и в остальных школах успешно работают экологические и экономические кружки [4].

Немаловажная роль в эколого-экономическом образовании и воспитании принадлежит учреждениям дополнительного образования. Координацию и организацию работы в этом направлении осуществляет Республиканский эколого-биологический методический центр Министерства образования и науки Республики Татарстан. Работа ведётся через факультативы, объединения, кружки, научные общества, секции, клубы. Базой для этого являются экологические центры и станции юннатов, экологические отделы, кабинеты биологии и экологии, учебно-опытные участки, школьные лесничества, экологические тропы, экологические лагеря и др. В эколого-экономическом воспитании школьников большое значение имеют школьные лесничества и учебно-опытные участки. Учебно-опытные участки и школьные лесничества – это педагогически и экономически целесообразные формы трудовой и эколого-экономической подготовки учащихся. Их задачами являются формирование у школьников системы эколого-эко-

номических знаний, выработка общетрудовых, экологических и экономических знаний, умений и навыков, проведение профессиональной ориентации. В процессе целенаправленной и систематической экономико-педагогической деятельности учащиеся приобретают навыки определенной профессии, учатся применять на практике полученные эколого-экономические знания. В Республике Татарстан в 2005 году работали 218 школьных лесничеств и 789 звеньев по охране природы, в которых было занято более 17 тысяч юных лесоводов. На закрепленной площади в 11 тысяч га гослесфонда членами школьных лесничеств посажено 1300 га леса, заложено 105 га питомников, 486 га полей и лесополос, проведен уход за 1695 га леса, 961 га посадками, облесено оврагов на площади 150 га, собран 181 центнер лекарственных растений и т.д. [4]. В этих школьных лесничествах педагоги и работники лесного хозяйства уделяют серьезное внимание вопросам экологического и экономического воспитания учащихся. Многие школьники летом во время школьных каникул продолжают работать в этих хозяйствах, получая за свой труд денежное вознаграждение, размеры которого зависят от продолжительности и качества проделанной работы. И это тоже немаловажный воспитательный момент. Учебно-опытные участки способствуют реализации программ как учебного, так и дополнительного предпрофильного и профильного образования по растениеводству, пчеловодству, биологии, экологии, экономики и т.д.

Значительное внимание в школах и гимназиях в плане эколого-экономического воспитания уделяется работе в теплицах, где школьники выращивают рассаду овощных и цветочных культур, ранние овощи и зеленые культуры для школьной столовой, цветы на срез, комнатные растения. В 2005 году в общеобразовательных школах и гимназиях насчитывалось 644 пленочных и 195 стационарных теплиц. Наибольшее количество стационарных теплиц в Альметьевском (16), Апастовском (15), Мамадышском (12) рай-

онах, в Набережных Челнах (15), Нижнекамске (15); пленочных – в Лениногорском (36), Кайбицком (32), Пестречинском (31) районах. Всего с учебно-опытных участков средних образовательных учреждений республики в 2005 году собрано 3729 т картофеля, 3742 т овощей, 1329 т плодов и ягод. Доход с учебно-опытных участков составил более 23 млн. рублей. Для хранения сельскохозяйственной продукции в школах имеются 758 овощехранилищ и 987 погребов [4].

В современных условиях рыночной экономики новое эколого-экономическое мышление, потребность в экологических и экономических знаниях, навыках, умениях школьников становятся важным фактором развития эколого-экономического образования только тогда, когда они материализуются в процессе труда и практической природоохранной деятельности. Поэтому к эколого-экономическим качествам личности следует отнести: добросовестное отношение к труду; осознанную дисциплину; бережливость, коллективизм, умение рационально организовать свой труд; нетерпимость к любым проявлениям беспорядка; заботу об охране природных богатств и об окружающей среде [3].

Нами также было изучено состояние эколого-экономического образования и воспитания в учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования, а именно в предпрофильных и профильных классах общеобразовательных школ № 42, 81, 78, 139, гимназий № 4, 18, 52 города Казани и на географическом, биологическом, физическом и социально-экономическом факультетах КГУ, ТГГПУ, НГПИ; определены уровни экологизации естественнонаучных, общепрофессиональных дисциплин с учетом экономических аспектов в системе непрерывного эколого-экономического образования. В учебно-воспитательном процессе необходимо усилить экологические и экономические направления работы и использовать такие принципы, как переход от простого и очевидного к более сложному, воспитание чувства единства со всем

миром, стимулирование прямых контактов с природой, выработка активной позиции в вопросах охраны окружающей природной среды и др. При овладении основами эколого-экономических знаний в общеобразовательных учебных заведениях необходимо решать следующие задачи: последовательного усвоения учащимися эколого-экономических знаний, умений и навыков развития эколого-экономического мышления; воспитания бережного отношения к природе и государственной собственности; сознательного отношения к выбору будущей профессии; вооружения учащихся теоретическими экологическими и экономическими знаниями и практическими навыками труда и природоохранной работы, формирования потребностей эколого-экономического анализа; формирования у учащихся желания и потребности в улучшении результатов своего труда в природоохранной деятельности, воспитания таких качеств, как бережливость, деловитость, чувство хозяина, нетерпимость к любым проявлениям безхозяйственности и др. [3].

Таким образом, формирование эколого-экономического мышления не может происходить в рамках отдельного предмета или воспитательного мероприятия. Необходимо, чтобы содержание эколого-экономического образования отражалось в структуре естественно-научных и гуманитарных дисциплин общеобразовательных школ и гимназий. Поэтому эколого-экономическое образование должно рассматриваться как основа формирования нового эколого-экономического образа мышления, нового стиля жизни, как средство наращивания интеллектуального потенциала общества и обеспечения эколого-экономической безопасности населения и страны в условиях рыночной экономики.

Следовательно, в основные направления экологизации образовательного процесса необходимо включить экологизацию естественнонаучных дисциплин, ввести специальные интегрированные курсы, факультативы и курсы по выбору, включить, по мере

необходимости, экологические и экономические разделы и вопросы в курсовые и дипломные работы, а также внедрять в учебно-воспитательный процесс инновационные образовательные технологии и т.д.

Цель педагогического мониторинга эколого-экономического образования – представление человеку необходимой точной и новейшей информации о природной среде для принятия им эколого-экономически грамотных решений. При этом необходимо обеспечить ему возможность оперировать эколого-экономическими знаниями на основе использования принципа преемственности в системе непрерывного экологического образования.

Содержание эколого-экономического образования учащейся молодежи раскрывается в соответствующих нормативных документах (учебных планах, программах), учебной и методической литературе, которые представляют собой проекции разных уровней формирования содержания образования, теоретического представления учебного предмета, учебного материала. На макроуровне образовательной системы существуют базисный учебный план (национально-региональный компонент). Это операционализация того, что политики, администраторы, преподаватели и родители считают важным для включения в учебный процесс. На среднем уровне – школьном или классном – существует учебный план образовательного учреждения, включающий в себя содержание курсов, время, отведенное на усвоение учебного материала, учебные стратегии, которые преподаватель реализует в классе, группе. Однако содержание учебного плана образовательного учреждения и его практическая реализация различны для преподавателей и учащихся. По мнению С.Е.Шишова, В.А.Кальней, это доказано непосредственными наблюдениями в школах, классах или с помощью анкетирования, тестирования, благодаря которым можно измерить то, что изучено, чему обучали, а также восприятие и отношение учащихся и преподавателей к учебному процессу. Тестирование и ан-

кетирование способны показать, чему научились учащиеся и каково их отношение к этому предмету [7]. Данные диагностические методы можно использовать при изучении вопросов эколого-экономического образования и воспитания учащейся молодежи. В предложенном исследовании нами апробировались экспериментальные курсы по выбору «Экология и природопользование» (20 ч.), «География Татарстана и экономика» (17 ч.) для учащихся 9-11 классов социально-экономического профиля, программа спецкурса «Социально-экологические особенности Республики Татарстан» (34 ч.) для учебных заведений начального профессионального образования, интегрированный факультативный курс «Эколого-экономическая культура» (20 ч.), курс по выбору «Эколого-экономические особенности региона» (34 ч.) для студентов педагогических вузов. Были разработаны примерные тематические и рабочие программы этих курсов с учетом принципа преемственности эколого-экономического образования и воспитания в системе непрерывного образования.

При проведении опытно-экспериментальной работы необходимо уделить первостепенное внимание мониторингу качества образования, который позволяет говорить о результатах проведенной работы. «Мониторинг качества образования – это систематическая и регулярная процедура сбора данных по важным образовательным аспектам на национальном, региональном и местном (включая школы) уровнях [7, с.195].

Изучение данной проблемы дает возможность проследить осуществление эколого-экономического образования как целостного процесса и требует решения следующих вопросов: уточнение содержания

каждого учебного предмета с позиции основного содержания эколого-экономического образования; совершенствование тематической структуры программ, выделение обобщающих тем эколого-экономического направления; четкое обозначение в зависимости от фундаментальных теоретических тенденций предметной области основных компонентов содержания экологического и экономического образования, разработка межпредметных и интегрированных форм обучения и воспитания, где возможен целостный системный охват эколого-экономических проблем.

Литература

1. *Гайсин, И.Т.* Преемственность экологического воспитания: монография / И.Т.Гайсин. – Казань : Изд-во Казан. гос. пед. ун-та, 1999. – 204 с.
2. *Гайсин, И.Т.* Непрерывность экологического образования: монография / И.Т.Гайсин. – Казань: Тан-Заря, 2002. – 198 с.
3. *Нисимчук, А.С.* Экономическое образование школьников : кн. для учителя / А.С.Нисимчук. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
4. Отчет о работе по экологическому образованию и воспитанию школьников в Республике Татарстан за 2005 год. – Казань, 2006. – 30 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
6. *Терентьев, А.М.* Экологическое образование и школьный экологический мониторинг. Школьный экологический мониторинг. Приложение к учебно-методическому журналу «ЭкоОбраз». – Казань, 2002. – С.3-14.
7. *Шишов, С.Е.* Школа: мониторинг качества образования / С.Е.Шишов, В.А.Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
8. Экологический мониторинг: учебно-методическое пособие / под ред. Т.Я.Ашихминой. – М.: Академический Проект, 2005. – 416 с.

ОЦЕНКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

И.А.Майоров

Образование вступило в эпоху, когда современная школа постепенно переходит от развивающей к развивающейся педагогической системе. Этот переход во многом зависит от способности каждого учителя включиться в инновационную деятельность. Образовательная гуманистическая парадигма смещает акценты деятельности учителя с позиции функционального исполнителя на саморазвитие его творческой деятельности. «Учитель – творческая личность. Он не приемлет рутин и однообразия, а поэтому всегда ищет и находит нечто новое, оригинальное. Он изначально мотивирован на творчество. Созидать, творить, выдумывать, пробовать – это его обычное профессиональное состояние» [1, с.73].

Творческая деятельность переходит в исследовательскую, когда учитель решает или обобщить свой опыт, или внедрить в свою практику опыт своих коллег, или педагогические технологии, или сознательно применяет методы педагогических исследований, чтобы получить объективные данные о результатах своей работы.

На практике учителю приходится решать вполне конкретные педагогические задачи, а именно: сбор информации об обучаемых и окружаемом их социальном пространстве, анализ текущей ситуации обучения и/или воспитания, постановка и решение психолого-педагогических проблем, планирование работы с обучаемыми; поиск средств активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, разработка и внедрение инноваций, оценка эффективности педагогических технологий, методов и приемов для решения конкретной проблемы. Для решения этих задач учитель должен обладать исследовательской компетентностью.

Компетенция и компетентность – отличительные категории современного педагогического сообщества. Компетенция означает круг вопросов, в которых человек хоро-

шо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему принимать решения и эффективно действовать в этой области.

Сегодня понятия «компетенция» и «компетентность» трактуются учеными неоднозначно. Мы будем придерживаться точки зрения А.В.Хуторского, который разводит эти два понятия и считает компетенцию (отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке личности) первичной по отношению к компетентности (уже состоявшееся личностное качество).

«Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение человеком соответствующей компетенцией, которая включает его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [13].

Анализ педагогической литературы и диссертационных исследований [2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13] позволяет выделить систематику компетентностей:

- *ключевые компетентности*, формируемые на метапредметном содержании образования;
- *межпредметные компетентности*, относящиеся к определенной группе предметов;
- *предметные компетентности*, имеющие частный характер, связанные с определенными предметами.

Владение ключевыми компетентностями позволяет учителю решать различные проблемы в области профессионально-педагогической и социальной деятельности. Одной из ключевых компетентностей является **исследовательская компетентность**.

Учитывая, что ключевые компетентности многофункциональны, надпредметны и многомерны [12], то они должны состоять из отдельных компонентов. Многие исследователи (В.А.Болотов, В.И.Воскресенский, О.Л.Жук, И.А.Зимняя, В.В.Краевский, А.В.Макаров, А.А.Пинский, В.В.Сериков, О.С.Таизова, И.Д.Фруммин, А.В.Хуторской и другие) выделяют четыре компонента компетентности: *аксиологический, когнитивный, ориентировочный, технологический*.

На основании этого можно ввести понятие «исследовательской компетентности». **Исследовательской компетентностью** называется совокупность взаимосвязанных аксиологического, когнитивного, ориентировочного и технологического компонентов в области решения педагогических исследовательских проблем. Исследовательская компетентность показывает степень развития мыслительных процессов и исследовательскую активность учителя.

Остановимся на компонентах, входящих в состав исследовательской компетентности.

Аксиологический компонент. Если исследовательская деятельность не имеет смысла, ценности, то есть участие в ней не воспринимается учителем как значимое для себя, тем самым он не готов к этой деятельности как ценности. Движущей силой и источником развития учителя является потребность в самоизменении и самосовершенствовании, в основе которого лежит противоречие между мотивом и целью. Если учитель обеспечит сдвиг мотива на цель, то это и вызовет настоящую потребность в саморазвитии исследовательской деятельности.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний и понятий, которые необходимы учителю, чтобы ставить и решать исследовательские задачи.

Ориентировочный компонент (ориентировочные действия) – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в знаниях, построение образа того, как оно может быть получено в существующих условиях, определяя их состав, цели, методы и сроки.

Технологический компонент (операционные действия) представляет собой совокупность умений выполнять действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности, т.е. применять на практике знания о методах исследования.

Мы использовали индикаторы, характеризующие каждый компонент исследовательской компетентности, разработанные В.С.Лазаревым и Н.Н.Ставриновой [10]. Индикаторы и уровни развития каждого компонента исследовательской компетентности приводятся в таблицах 1–4.

Оценку каждого компонента OK_j можно вычислить по формуле

$$OK_j = \frac{\sum_{i=1}^n 2q_{ji}}{n},$$

где OK_j – оценка j -го компонента, i – номер индикатора, j – номер компонента, n – число индикаторов в компоненте, q_{ji} – количество баллов за i -ый индикатор j -го компонента.

Для вычисления оценки исследовательской компетентности $O_{ик}$ можно воспользоваться формулой

$$O_{ик} = \frac{\sum_{j=1}^N OK_j}{N},$$

где N – число компонентов.

По мере развития исследовательской компетентности учитель «обрастает» новыми профессиональными качествами, все выше и выше поднимается вверх по ступеням педагогического мастерства. Это восхождение к профессиональному мастерству в исследовательской деятельности, да и не только в ней, не является прямолинейным процессом. Неравномерность развития отдельных компонентов исследовательской компетентности проявляется у каждого учителя индивидуально независимо от возраста и педагогического стажа. Наши проведенные исследования подтвердили это. На рисунке 1 представлено «Я-реальное» учителей естественнонаучных дисциплин.

Развитие компонентов приводит к становлению исследовательской компетентно-

Таблица 1

Индикаторы и уровни мотивационного компонента

Индикаторы	Уровень				
	Высокий 5 баллов	Выше среднего 4 балла	Средний 3 балла	Ниже среднего 2 балла	Низкий 1 балл
М1. Осваивание методов исследовательской деятельности	Осваивает с интересом методы исследовательской деятельности	Почти всегда с интересом осваивает исследовательские методы	Проявляет интерес к освоению только отдельных исследовательских методов	Проявляет интерес к освоению только распространенных исследовательских методов	Проявляет интерес к освоению только к отдельным распространенным исследовательским методам
М2. Участие в исследовательской деятельности	Очень активно участвует в исследовательской деятельности	Активно участвует в исследовательской деятельности	Участвует в исследовательской деятельности, но активность низкая	Участвует в исследовательской деятельности, но без энтузиазма	Эпизодически участвует в исследовательской деятельности
М3. Выбор исследовательских задач	Выбирает самостоятельно исследовательские задачи	Самостоятельно выбирает только часть исследовательских задач	Самостоятельно не выбирает исследовательские задачи, но не проявляет настойчивости	Не регулярно, но самостоятельно выбирает исследовательские задачи	Очень редко самостоятельно выбирает исследовательские задачи
М4. Участие в конкурсах и конференциях, в обсуждении исследовательских программ своих коллег	Активно участвует в конкурсах, конференциях, в обсуждении исследовательских программ своих коллег	Активно участвует в конкурсах, выступает на конференциях, иногда участвует в обсуждении проектов своих коллег	Иногда участвует в конкурсах, выступает на конференциях, иногда участвует в обсуждении проектов своих коллег	Не регулярно, но участвует в конкурсах, выступает на конференциях, игнорирует участие в обсуждении проектов своих коллег	Иногда принимает участие в конкурсах, но в составе группы
М5. Проявление активности в саморазвитии	Проявляет активность в саморазвитии	Занимается саморазвитием, но активность невысока	Занимается саморазвитием, но без интереса	Занимается саморазвитием только эпизодически и без интереса	Не проявляет интереса к саморазвитию

Таблица 2

Индикаторы и уровни когнитивного компонента

Индикаторы	Уровень				
	Высокий 5 баллов	Выше среднего 4 балла	Средний 3 балла	Ниже среднего 2 балла	Низкий 1 балл
К1. Понимание роли и значения решения исследовательских задач	Понимает роль и значение решения исследовательских задач	Понимает роль и значение решения большинства исследовательских задач	Понимает роль и значение решения части исследовательских задач	Понимает роль и значение решения простых типов исследовательских задач	Понимает роль и значение решения отдельных исследовательских задач простого типа
К2. Знание типов исследовательских задач	Знает все типы исследовательских задач	Знает большую часть типов исследовательских задач	Знает часть типов исследовательских задач	Знает малую часть простых типов исследовательских задач	Знает отдельные задачи простых типов исследовательских задач
К3. Знание требований к результатам решения исследовательских задач	Знает требования к результатам решения исследовательских задач	Знает большую часть требований к результатам решения исследовательских задач	Знает отдельные требования к результатам решения исследовательских задач	Знает требования к результатам решения исследовательских задач простого типа	Знает отдельные требования к результатам решения исследовательских задач простого типа
К4. Знание методов решения исследовательских задач	Знает все методы решения исследовательских задач	Знает большую часть методов решения исследовательских задач	Знает часть методов решения исследовательских задач	Знает только наиболее распространенные методы решения исследовательских задач	Знает отдельные наиболее распространенные методы решения исследовательских задач

Таблица 3

Индикаторы и уровни ориентировочного компонента

Индикаторы	Уровень				
	Высокий 5 баллов	Выше среднего 4 балла	Средний 3 балла	Ниже среднего 2 балла	Низкий 1 балл
О1. Умение ставить исследовательские задачи	Умеет ставить любые исследовательские задачи	Ставит исследовательские задачи большинства типов	Ставит исследовательские задачи отдельных типов	Ставит исследовательские задачи простых типов	Ставит отдельные исследовательские задачи простого типа
О2. Умение планировать исследование	Умеет самостоятельно планировать исследования	В большинстве случаев справляется с разработкой плана	Умеет планировать исследования только по готовому алгоритму	Умеет планировать исследования только по готовому алгоритму	Не умеет планировать самостоятельно исследования
О3. Умение определять структуру действий	Умеет адекватно определять структуру действий	В большинстве случаев адекватно выбирает структуру действий	Иногда встречается затруднения в выборе структуры действий	Встречает затруднения в выборе структуры действий	Встречает серьезные затруднения в выборе структуры действий
О4. Умение выбирать выполнение исследовательских действий	Умеет адекватно выбирать выполнение действий	Почти всегда адекватно выбирает выполнение действий	Иногда встречается затруднения в выполнении действий	Встречает затруднения в выполнении действий	Встречает серьезные затруднения в выполнении действий
О5. Умение оценивать качество проектов и исследовательских программ	Умеет оценивать качество проектов и исследовательских программ и проектов	Выявляет большую часть недостатков при анализе исследовательских проектов и программ	Выявляет отдельные недостатки при анализе исследовательских проектов и программ	Оценивает поверхностно качество проектов и исследовательских программ	Встречает серьезные затруднения при оценке качества исследовательских программ и проектов

Таблица 4

Индикаторы и уровни технологического компонента

Индикаторы	Уровень				
	Высокий 5 баллов	Выше среднего 4 балла	Средний 3 балла	Ниже среднего 2 балла	Низкий 1 балл
Т1. Умение решать исследовательские задачи	Умеет решать любые исследовательские задачи	Умеет решать большую часть исследовательских задач	Умеет решать небольшую часть исследовательских задач	Умеет решать только простые задачи	Умеет решать только отдельные простые типы
Т2. Использование исследовательских методов	Адекватно использует все исследовательские методы	Адекватно использует большую часть исследовательских методов	Адекватно использует часть исследовательских методов	Адекватно использует только наиболее распространенные исследовательские методы	С трудом умеет применять исследовательские методы

Таблица 5

Шкала интегральной оценки исследовательской компетентности

Аттестационная категория	Категория профессионального роста	Признаки уровня	Баллы
	Учитель-исследователь	Возглавляет творческую исследовательскую группу. Является автором учебных пособий, методических разработок. Целенаправленно занимается исследовательской деятельностью, добивается высоких результатов. Высокая удовлетворенность исследовательской деятельностью. Занимается формированием исследовательской деятельности у учащихся	9-10
Учитель высшей квалификационной категории	Учитель-профессионал	Изучает научную литературу по определенной проблеме, иногда посещает научные семинары. Принимает активное участие в конкурсах. Проявляет интерес к исследовательской деятельности, занимается саморазвитием, но активность невысокая. <i>В зоне ближайшего развития – учитель-исследователь</i>	7-8
Учитель первой квалификационной категории	Учитель-новатор	В большей степени сформирована мотивационная структура исследовательской деятельности, умеет диагностировать часть аспектов педагогического труда. Принимает участие в конкурсах. Нет системы в саморазвитии. <i>В зоне ближайшего развития – позиция учитель-профессионал</i>	5-6
Учитель второй квалификационной категории	Учитель-мастер	Творчество и индивидуализация проявляется в постоянном поиске новых методических приемов. Пытается решать педагогические проблемы, но испытывает недостаток знаний и навыков исследовательской деятельности. Очень редко принимает участие в конкурсах, саморазвитием занимается мало. <i>В зоне ближайшего развития – позиция учителя-новатора</i>	3-4
Учитель	Учитель-предметник	Проявляет интерес к решению педагогических проблем на интуитивном уровне, методологическая культура не сформирована, саморазвитием исследовательской деятельности почти не занимается. <i>В зоне ближайшего развития – учитель-мастер</i>	1-2

сти учителя, а ступени профессионализма могут быть сопоставлены с зонами развития учителя. В начале они расположены в зоне ближайшего развития, а затем переходят в зону актуального развития. Диагностика и самодиагностика должна помочь учителю увидеть свое «Я-реальное» и «Я-идеальное» и наметить пути творческого саморазвития.

При этом само оценивание имело развивающий и стимулирующий характер.

Т.Г.Браже отмечает, что развивающие модели помогают учителю шире раскрыть творческий потенциал [4].

Уровни компетентности, на наш взгляд, могут быть связаны с квалификационной категорией и уровнем профессионального роста, которые отражены в таблице 5.

Рассмотренный нами подход к оценке исследовательской компетентности позволяет проводить экспертизу и самооценку на количественном уровне – это важно

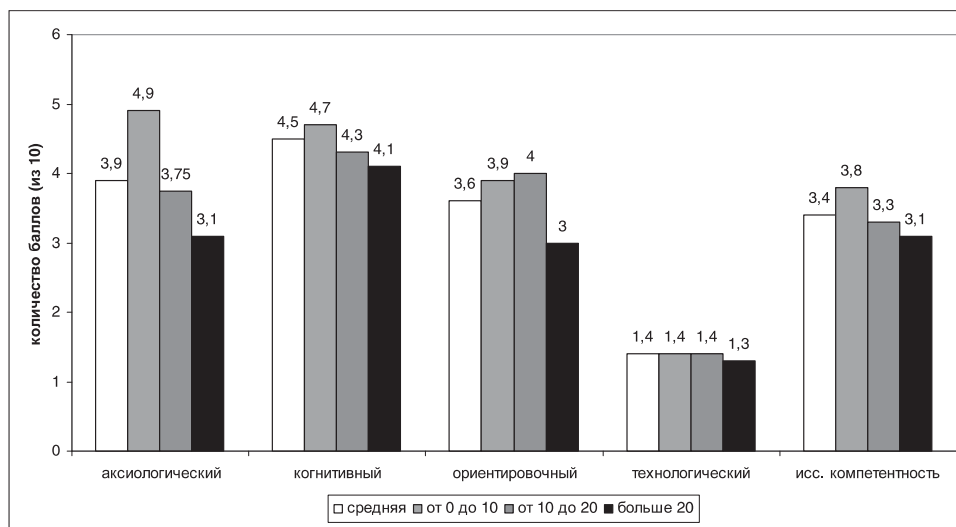


Рис. 1. Исследовательская компетентность и ее компоненты

как для самого учителя, которого оценивают, так и для экспертов, владеющих методикой квалиметрического измерения.

Исследовательская компетентность учителя – это своеобразная страховка от профессионального застоя.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.

2. Багадирова, С.К. Методы и средства формирования методологической компетентности будущего преподавателя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.К.Багадирова. – Майкоп, 2002. – 19 с.

3. Багаева, И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И.Д.Багаева // Профессионализм педагога. Ч. 1. – Ижевск; С.-Пб, 1992. – С.19.

4. Браже, Т.Г. Современная аттестация: цели и тенденции / Т.Г.Браже // Педагогика. – 1995. – № 3. – С.69-73.

5. Горовая, В.И. Подготовка учителя к исследовательской деятельности / В.И.Горовая, С.И.Тарасова. – Ставрополь, 2002.

6. Добудько, А.В. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: структура, содержание, принципы формирова-

ния: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В.Добудько. – Самара, 2000. – 22 с.

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

8. Климова, Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: Дис ... д-ра пед. наук / Т.Е.Климова. – Оренбург, 2001.

9. Койнова, Ю.Ф. Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В.Койнова. – М., 1996. – 168 с.

10. Лазарев, В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В.С.Лазарев, Н.Н.Ставринова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С.51-59.

11. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г.Селевко. – Народное образование. – 2004. – № 4. – С.136-144.

12. Семенова, И.И. Педагогические условия повышения профессионального мастерства преподавателей вуза в процессе перехода к университетскому образованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И.Семенова. – Ростов н/Д, 2002. – 27 с.

13. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования / А.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-65.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ГОССЛУЖАЩИХ

Л.Н.Габутдинова

Реформы государственной службы происходят сейчас в большинстве развитых стран мира. При этом особое место в них отводится проблеме образования руководящих кадров государственной службы в условиях изменяющихся как внутренних, так и внешних условий функционирования государства.

В условиях глобализации крайне важным представляется всесторонний анализ имеющегося зарубежного опыта обучения государственных служащих и выработка на его основе конкретной стратегии перехода к подготовке этой категории кадров с учетом сложившихся традиций и условий, в которых этот переход будет осуществляться [1]. Вопросы обучения кадров государственной службы, его содержательные и организационные аспекты вызывают немало вопросов и сомнений.

Профиль основного образования госслужащих различается по странам. В Германии преобладают госслужащие с юридическим образованием, во Франции – с экономическим, в США – с техническим и естественно-научным. Однако в последнее время признается настоятельная необходимость получения специального образования в области управления.

В США [2] большинство высших учебных заведений, в том числе частных (около 2/3), осуществляют подготовку ученых и специалистов, которых принимают на работу не только организации частного сектора, но и государственные органы. Как и в европейских странах, государственное управление всегда было тесно связано с правовыми дисциплинами, а в дальнейшем – с углубленным изучением экономических.

В большинстве случаев программа подготовки магистров по госуправлению для работников высшего и среднего звена включает: посещение научно-исследовательских центров, органов муниципального и государственного управления и др. По итогам внеаудиторной работы пишется отчет, подлежащий оценке научным консультантом. Магистерская диссертация является квалификационной работой и представляет собой самостоятельное научное исследование комплексного характера.

Учебный курс для госслужащих «Эффективная групповая программа» рассчитан менее чем на два года. Форма обучения – очно-заочная, без отрыва от производства. Курс разбивается на три двухнедельных периода семинарских занятий по очной форме в самом управлении и включает 18 дополнительных трехдневных занятий без отрыва от работы один раз в месяц по выходным дням. Стоимость обучения составляет более 40 тыс. долл. и оплачивается правительством и университетом.

Особое место в системе подготовки кадров органов государственной власти занимает Национальная академия государственной службы США, далее – НАГС [3], предоставляющая преимущественно исследовательские и консультационные услуги в соответствующих секторах народного хозяйства или на вверенных местным органам управления территориях.

Непосредственное руководство проектами и программами НАГС осуществляет его Совет директоров. Многие конкретные работы проводятся при участии временных творческих групп, состоящих из членов НАГС и привлекаемых экспертов, специализиру-

ющихся в тех или иных областях управления (ученых, специализирующихся в области общественного администрирования, менеджеров сектора общественного обслуживания и бизнес-менеджеров корпоративных структур, лидеров профсоюзов и активистов общественных организаций, действующих и бывших сотрудников высшего эшелона правительственных органов и членов конгресса, губернаторов штатов, мэров городов, дипломатов, менеджеров, оборонных и военных организаций и других сфер управления общественным развитием). Проекты поддерживаются штатными сотрудниками профильных *центров* НАГС, которые состоят из нескольких постоянно работающих сотрудников, выполняющих административные и менеджерские функции по реализации деятельности НАГС. В структуре академии действуют *комитеты*, которые представляют собой профильные экспертные группы, включающие в свой состав как членов НАГС, так и приглашенных специалистов. Возглавляются они постоянными членами академии. Комитеты инициируют новые идеи и предлагают соответствующие проекты и программы для их реализации, контролируют и экспертируют результаты их исполнения, разрабатывают целевые установки краткосрочной и долгосрочной деятельности НАГС.

Структурно НАГС состоит из двух подразделений – *академии* (организации, включающей её членов) и *Фонда академии* (самостоятельного юридического лица, не имеющего членства). Специальным законодательным актом Президента США НАГС получила благотворительный статус и освобождение её деятельности от налогов. Бюджет *Фонда академии* пополняется из следующих источников: правительственные гранты и контракты, корпоративные гранты и ссуды, взносы от участников семинаров и конференции, частные пожертвования и плата за услуги. Доходы *академии* формируют: индивидуальные взносы, поступления от доходов и дивидендов, поступления от инвестиционной активности.

Система подготовки госслужащих в канадских университетах мало отличается от системы США. Большое внимание уделяется самостоятельной работе и работе с литературой. Слушатель обязан представлять развернутые «эссе» (рефераты и проекты, аналоги курсовой работы). Контроль осуществляется в форме собеседования, защиты проектов, разбора ситуаций, обсуждений на семинаре. Завершающим этапом образования являются экзамен и магистерская диссертация. Как правило, подготовка специалистов ведется по трем направлениям: научно-техническому прогрессу, инновациям и охране природной среды, по проблематике развития.

Специализированное обучение госслужащих возложено на Канадскую школу государственной службы Совета казначейства Канады [4]. Особой популярностью пользуются учебные программы, в которых для расширения и углубления профессионального опыта применяется практика временных назначений на должности в министерства и ведомства разных отраслей. Такие программы позволяют приобретать знания и обмениваться опытом за счет перемещения по горизонтали и вертикали в рамках структуры государственного аппарата. Большую роль в организации обучения госслужащих играют *командирования* и *переводы*.

В качестве примера программ развития карьеры хотелось бы представить следующие.

Для руководителей, стремящихся занять более высокие посты, программы «*Ускоренное повышение квалификации и профессионального развития руководителей*» (АЕХДР), «*Карьерные назначения*» (САР), которые выявляют руководителей, способных занять должность заместителя министра, руководителя департамента путем последовательного назначения на ряд постов в течение двух – шести лет и получить новейшие знания и опыт практической работы.

Для государственных служащих и выпускников вузов, стремящихся занять управлен-

ческие должности среднего уровня и получить знания и навыки в сфере менеджмента, программа «Обучение менеджменту» (МТР). Программа рассчитана на четыре года. Необходимая компетенция приобретается в процессе работы с госслужащими различных уровней управления, а также за счет последовательных четырех карьерных назначений сроком на один год на должности в федеральных министерствах и ведомствах. Опыт, полученный на рабочем месте, дополняется и расширяется образовательными компонентами (управление, выработка стратегии, обслуживание населения, этика, языковая подготовка). В процессе стажировок учащиеся должны участвовать в работе министерства и не менее полугодом работать с клиентами государственной службы; осуществлять управление финансовыми, материальными и человеческими ресурсами; заниматься выработкой стратегических задач организации. На восемнадцатом и тридцать шестом месяце обучения проводится оценка достижений обучающихся аттестационной комиссией, состоящей из менеджеров среднего или высшего звена, с помощью следующих методов: структурированное собеседование, контрольные проверки и отчеты.

В Канаде существуют также и другие программы, позволяющие получить знания в области государственно экономики и политики:

«Ускоренная подготовка специалистов» (АЕТР) для выпускников вузов, желающих работать на государственной службе. Программа предусматривает четыре стажировки в течение двух лет: три – в центральных агентствах (Секретариате совета казначейства, Министерстве финансов, Бюро тайного совета) и одна – в отраслевом министерстве (Министерство развития человеческих ресурсов, Министерство иностранных дел и международной торговли, Канадское агентство международного развития, Министерство транспорта, Министерство промышленности, Министерство здравоохранения, Министерство национального наследия), в

процессе которых приобретает представление о системе принятия решений в правительстве, о роли центральных координирующих ведомств, выработке стратегии, регламенте работы, полномочиях и моделях функционирования различных отраслевых министерств и ведомств. Небольшой объем учебных знаний приобретается на курсах профессионального развития и языковой подготовки.

«Исследования в области выработки политики» (PRDP) для выпускников вузов, специализирующихся в области политических исследований, для работы в федеральных органах власти и рассчитана на три года.

«Обмен и ознакомительные визиты» (IVP) Минюста Канады базируется на стажировках двух видов: специалистов Минюста в организациях-партнерах и специалистов из организаций партнеров в Минюсте.

Что касается *командирования и переводов*, то, в отличие от программ карьерного роста, они используются периодически на протяжении всей работы госслужащего. Под командированием понимают временное перемещение государственного служащего на другую должность внутри министерства или в рамках межведомственного соглашения и используются для развития профессиональных навыков госслужащих, переквалификации, устранения переизбытка кадров, решения оперативных задач. Переводами считаются перемещения госслужащих с одной должности на другую в пределах одной и той же профессиональной группы или на должность в другой профессиональной группе, что предоставляет возможностям министерствам легко переводить сотрудников на другие должности, на неопределенный или заранее установленный срок, без повышения по службе или прерывания стажа.

В странах Евросоюза предлагаются многочисленные варианты их подготовки и переподготовки:

- краткосрочные межминистерские стажировки, предусматривающие обмен мнениями с представителями частного сектора;
- стажировки за рубежом;

- подготовка по программам МРА;
- модули повышения профессиональной квалификации в конкретных областях, выбранных самими госслужащими;
- индивидуальная подготовка и переподготовка с помощью наставника.

В Великобритании [2] существует ведущее учебное заведение, где обучается основная масса служащих среднего и высшего звена, – Колледж государственной службы. Продолжительность обучения в Колледже 22 недели, которые распределены на четыре года. Следует особо подчеркнуть, что в Великобритании подготовка кадров считается одним из приоритетных направлений. Поэтому существует широкая система семинарских занятий, конференций и образовательных курсов, которые организуются различными министерствами и ведомствами. Каждое ведомство разрабатывает свои программы подготовки кадрового резерва с учетом мониторинга потребностей в обучении персонала и планирования его дальнейшего применения. Содержание обучения и программы профессионального роста госслужащих формируются с учетом специфики функций и должности, занимаемой чиновником.

В Германии [2] возрождается традиция подготовки высококвалифицированных специалистов на базе широкого междисциплинарного подхода. Преобладание юридических дисциплин постепенно уступает место более сбалансированному варианту учебных программ. Правовые и экономические дисциплины находятся примерно в равном соотношении и подкрепляются гуманитарными и математическими блоками. Все программы предусматривают стажировки в органах государственной службы, которые длятся несколько месяцев. Учебные программы характеризуются сбалансированностью между теоретическими знаниями и практическими навыками. Немецкие образовательные программы отличаются также большей гибкостью в изменяющейся политической и социально-экономической обстановке. Но происходит это благодаря блоч-

но-модульному принципу их построения. Централизация системы подготовки кадров для государственной службы остается очень высокой.

Важным фактором успеха немецкой образовательной системы и высокого качества результатов является ориентация на непрерывность обучения чиновников. Базовая подготовка, профильное образование, курсы переподготовки и повышения квалификации – все эти этапы подготовки кадров увязаны в единую систему карьерного и профессионального роста.

Во Франции [2] государственное управление преподается как раздел политических и административных наук и ориентирован на углубленное изучение экономики.

В системе подготовки госслужащих во Франции преобладают два типа учебных заведений: институты политических исследований и университеты (74 университета и университетских центра, объединяющих около 800 учебно-исследовательских отделений и отделений по подготовке и исследованиям). Кроме того, существуют институты (для обучения одному предмету), высшие школы (для профессиональной многопредметной подготовки) и лаборатории (для проведения исследований). Подготовка государственных служащих для органов государственного управления, которая во Франции носит название профессиональной постоянной подготовки, состоит из профессиональной начальной подготовки госслужащих и повышения квалификации, которое организуется на протяжении всей их карьеры.

При некоторых институтах политических исследований созданы центры подготовки кадров государственного управления, которые в течение года после получения диплома готовят к вступительному конкурсу в те или иные органы государственной службы.

Кроме того, существует около 50 специализированных школ (не считая военных). Среди них: национальная школа магистратуры для судебных магистратов, национальная школа таможи, налоговая национальная школа, национальная школа служб

казначейства и национальный центр территориальной государственной службы, который готовит администраторов и территориальных атташе.

Особое место в области подготовки по специальности «Государственное управление» занимают две высшие школы, находящиеся в ведении премьер-министра: Национальная школа администрации (НША) и парижский Институт политических исследований (ИПИ). В задачу НША входит подготовка чиновников для комплектования высших кадров администрации: членов Государственного совета, Счетной палаты, Финансовой инспекции (высшие органы управления), региональных счетных палат, административных судов, Генеральной инспекции администрации, корпуса префектов, гражданских администраторов.

Парижский Институт политических исследований обеспечивает подготовку по политическим, экономическим и общественным наукам. Институт выдает дипломы магистра и доктора, организует подготовку к конкурсам на замещение административных должностей. Срок обучения – от двух до трех лет.

Во Франции, как и в Германии, система подготовки госслужащих носит централизованный характер и имеет многоуровневую структуру, ранжированную в зависимости от целей обучения и степени профессиональной подготовки слушателей.

В Испании [2] набор госслужащих осуществляется при помощи открытых конкурсных экзаменов по таким предметам, как административное право, государственная экономика, государственное администрирование, управление бюджетом и финансами. Нововведением является стажировка выпускников в течение нескольких месяцев, что позволяет найти постоянную работу в государственной администрации. Программы и курсы по подготовке госслужащих на определенные должности разрабатывает Центральный институт по набору и подготовке государственных служащих (INAP), созданный на базе Министерства государственного управления. Обучение специалистов про-

водится по трем направлениям: структуры управления, персонал, этика государственного служащего; разработка государственной политики; государственный менеджмент.

До недавнего времени в Италии [2] преобладал юридический подход к изучению администрирования. В настоящее время в обучении госслужащих преобладают программы, направленные на современную междисциплинарную подготовку будущих чиновников.

Поступление на государственную службу в Италии проводится после сдачи конкурсного экзамена. Предметы, выносимые на экзамен, как правило, однотипны. Для высших административных должностей необходимы диплом университета, а также степень в области юриспруденции, экономики, политических наук, социологии и др.

Итальянская система высшего образования включает 67 высших учебных заведений, среди которых 45 университетов; 3 политехнических вуза; 5 свободных университетов; 9 университетских институтов; 2 университета для иностранцев; 3 специализированные школы.

Особое внимание уделяется законодательству ЕС, ЕС и его структуре, европейским политическим институтам, международным отношениям, европейской интеграции.

Подготовка госслужащих высшего состава проводится по специальным курсам на основании конкурсного отбора. Например, курс продолжительностью 2-2,5 года включает практику в администрации. Подготовка государственных служащих центрального административного состава осуществляется для отдельных министерств (Министерство внутренних дел, Министерство финансов, Министерство обороны, МИД и др.) в специализированных учебных заведениях. Высшая школа государственного управления с 1957 г. готовит кадры для кабинета премьер-министра. На ее базе организовано более 180 видов подготовительных курсов.

Параллельно правительство Италии создало учебное заведение, где присуждается

степень MPE (Master of Public Economics). Оно готовит кадры для региональной и местной администрации, для правительства и частных фирм и предлагает курсы сроком от 6-12 месяцев для выпускников университетов, имеющих степень в области экономики (Master in Public Sector Economics).

В 1984 г. при Высшей школе государственного управления были открыты подготовительные курсы для набора выпускников университета, желающих найти работу на высших ключевых постах государственной администрации. Обучение включает прохождение практики на государственной службе.

Таким образом, на основе анализа зарубежного опыта профессиональной подготовки, на наш взгляд, можно выделить следующие общие для всех изученных стран черты организации работы центров подготовки государственных служащих:

Все члены образовательных центров обучения госслужащих имеют разнообразную специализацию и опыт в тех или иных областях общественного управления, но коллегиально они представляют собой совокупность, интеллектуальный потенциал страны, концентрирующий в себе наиболее профессиональные силы в области государственной службы.

Многие рассматриваемые организации, предоставляющие образовательные, исследовательские и консультационные услуги в сфере государственного управления, не являются государственным учреждением. [5] Как правило, основными сферами их деятельности являются проведение исследований и предоставление консультаций по актуальным проблемам государственного управления, в то время как вопросами подготовки, переподготовки, повышения квалификации государственных служащих они занимаются в значительно меньшей степени. В кадровых центрах России, наоборот, основное внимание уделяется обучению государственных служащих.

В настоящее время повышение эффективности работы государственных служащих связано с развитием междисциплинар-

ного подхода к их образованию, ориентированного на развитие, системного мышления, коммуникабельности, развитию лидерских качеств, умение работать в команде, самостоятельности, креативности и инициативности.

Подготовка госслужащих носит обязательный и непрерывный характер на протяжении всей их карьеры – от найма до отставки.

В большинстве стран особое место в организации обучения занимают программы развития карьеры, командирования и переводы.

Следующей важной особенностью является тщательный анализ потребности в высших руководителях органов государственного управления, отслеживание эффективности и последствий подготовки этих кадров. Во многих странах мира правительства организуют специальные учебные заведения, в которых проходят подготовку перспективные сотрудники.

В ряде стран отсутствует единая централизованная система подготовки кадров для государственной службы, однако существует множество курсов, программ, семинаров с учетом индивидуального подхода к выбору образовательной программы. При всем разнообразии форм и методов обучения общими для них являются подготовка выпускной работы по проекту, теоретическая подготовка в учебном заведении, приобретение практического опыта.

Содержание учебных программ отличается большой гибкостью, позволяя оперативно откликаться на цели и задачи текущей политической и социально-экономической ситуации.

Существование четких критериев оценки компетентности госслужащих создает огромный положительный стимул для повышения уровня образования и профессиональных навыков. Внедрение таких критериев в систему контроля качества выполняемой работы российскими государственными служащими позволит более четко формулировать их обязанности и обусловит обязательность повышения уровня их профессионализма.

Учитывая нынешнее состояние государственной службы в России, представляется целесообразным позаимствовать некоторые используемые в упомянутых национальных системах подходы к формированию и повышению профессионализма госслужащих.

Литература

1. *Лобанов В.В.* Работа с высшим административным персоналом в США и других зарубежных странах. – М.: РАГС, 2006. – 230 с.

2. *Марголин А.* Программы подготовки кадров для государственной службы // Государст-

венная служба. – 2005. – № 4-6. – С.135-142, 115-120.

3. *Марголин А., Краснопольский Б.* Национальная академия госслужбы США: цели, задачи и опыт работы // Государственная служба. – 2007. – № 1. – С.161-169.

4. *Лаптев А., Бударина А.* Программы профессионального развития государственных служащих в Канаде // Государственная служба. – 2007. – № 1. – С.170-175.

5. *Лаптев А., Бударина А.* Дополнительное профессиональное образование высших руководителей органов государственного управления в странах Евросоюза // Государственная служба. – 2006. – № 6. – С.127-137. ■

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреева Ю.Н. Нравственные приоритеты в обучении и саморазвитии конкурентоспособности студентов-журналистов 3

Бальимова И.В. Особенности самоорганизации субъекта учебной деятельности в условиях социально-психологической адаптации (в период вузовской подготовки) 8

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Иванов В.Г., Мифтахова Н.Ш. Химическое образование в свете языковых реформ в Татарстане 16

Коновалова Е.В. Диалог в учебно-познавательной деятельности студентов – будущих педагогов 24

Архипов Е.Ю. Содержание и структура физической подготовки курсантов военных вузов к действиям в особых условиях служебно-боевой деятельности 27

Шамкаева А.И. Повышение эффективности подготовки инженеров – экологов в условиях модульного обучения 33

Разин С.С., Ковалев В.П. Система работы с педагогическими кадрами в школе как основа повышения эффективности педагогического процесса 40

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Усманова В.Х. Развитие химических компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки инженеров пищевых производств 48

Рахимова А.Э. Роль и значение компьютерной компетенции в современном образовании 54

Ларионова Е.Б. Развитие способности к непрерывному образованию у будущего педагога посредством повышения коммуникативной компетентности 58

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Тавстуха О.Г., Муратова А.А. Взаимодействие общего и дополнительного образования в реализации предпрофильной подготовки учащихся 64

Штерц О.М. Развитие ценностных ориентаций руководителей среднего звена 69

Таймасова Р.М. Общечеловеческие и культурные ценности в нравственном развитии личности 76

Андреева И.Н. Интернет-экзамен по дисциплине «русский язык и культура речи» 82

Афанасьева Е.И. Научно-методические основы причинно-следственного анализа безответственного отношения школьника к своим обязанностям 86

Балашов А.В. Педагогические условия формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов в процессе профессиональной подготовки 92

Игнатьева Н.Г. Экономическая культура как фактор конкурентоспособности педагога 96

Самтонов С.Н. Военно-патриотическое воспитание как один из факторов в системе этнокультуры 101

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Шакуров Р.Х. Мир человеческих отношений и личности: концептуальный аспект 107

Котелова Ю.А., Осипов П.Н., Мусин И.Н., Абуталипова Л.Н. Воспитательная деятельность технологического университета 116

Курбацкая Т.Б., Добротворская С.Г. Психологическая экспертиза рекламы как фактор психического здоровья детей 128

Трофимова О.Н. Анализ представления студентов о профессиональных качествах менеджера 134

Сучкова Т.В. Особенности развития нравственных качеств личности студентов технического вуза 139

Драндров Г.Л., Кисапов Н.Н., Никоноров В.Т. Противоречия традиционной системы физического воспитания школьников и пути их разрешения 145

ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Гайсин М.И. Педагогический мониторинг эколого-экономического образования учащейся молодежи 151

Майоров И.А. Оценка исследовательской компетентности учителя 156

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Габутдинова Л.Н. Зарубежный опыт профессиональной подготовки госслужащих ... 162

НАШИ АВТОРЫ

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

БАЛЫМОВА И.В. – ассистент кафедры психологии личности факультета психологии Казанского государственного университета

ИВАНОВ В.Г. – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Казанского государственного технологического университета

МИФТАХОВА Н.Ш. – кандидат химических наук, доцент кафедры неорганической химии Казанского государственного технологического университета

КОНОВАЛОВА Е.В. – старший преподаватель кафедры психологии Набережночелнинского государственного педагогического университета, аспирант кафедры педагогики Казанского государственного университета

АРХИПОВ Е.Ю. – старший преподаватель кафедры физической подготовки Казанского высшего военного командного училища (военного института)

ШАМКАЕВА А.И. – старший преподаватель кафедры общей химии и экологии Казанского государственного технического университета им. А.А.Туполева

РАЗИН С.С. – аспирант Чебоксарского Государственного Педагогического университета

КОВАЛЕВ В.П. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

УСМАНОВА В.Х. – старший преподаватель кафедры химии Башкирского государственного аграрного университета

РАХИМОВА А.Э. – старший преподаватель кафедры немецкого языка факультета иностранных языков Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ЛАРИОНОВА Е.Б. – старший преподаватель, заведующая кафедрой педагогики и психологии филиала Иркутского государственного педагогического университета

ТАВСТУХА О.Г. – доктор педагогических наук, профессор Оренбургского государственного педагогического университета

МУРАТОВ А.А. – аспирант Оренбургского государственного педагогического университета

ШТЕРЦ О.М. – старший преподаватель кафедры психологии Елабужского государственного педагогического университета

ТАЙМАСОВА Р.М. – аспирантка кафедры теории и методики музыки, преподаватель кафедры хорового дирижирования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

АНДРЕЕВА И.Н. – старший преподаватель кафедры русского языка Марийского государственного педагогического института

АФНАСЬЕВА Е.И. – аспирантка кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

БАЛАШОВ А.В. – старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Марийского Филиала Московского Открытого Социального Университета

ИГНАТЬЕВА Н.Г. – преподаватель кафедры права и экономики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

САМТОНОВ С.Н. – ст. преподаватель военной кафедры Калмыцкого государственного университета, подполковник ВС РФ, аспирант Калмыцкого государственного университета

ШАКУРОВ Р.Х. – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

АБУТАЛИПОВА Л.Н. – доктор технических наук, профессор, проректор по воспитательной работе Казанского государственного технологического университета

КОТЕЛОВА Ю.А. – заместитель начальника учебно-воспитательного управления Казанского государственного технологического университета

МУСИН И.Н. – кандидат технических наук, доцент, начальник учебно-воспитательного управления Казанского государственного технологического университета

ОСИПОВ П.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета

КУРБАЦКАЯ Т.Б. – кандидат психологических наук, доцент, декан психологического факультета Набережночелнинского филиала Казанского государственного университета

ДОБРОТВОРСКАЯ С.Г. – доктор педагогических наук, доцент кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета

ТРОФИМОВА О.Н. – преподаватель кафедры иностранного языка Инженерно-экономической академии г.Набережные Челны

СУЧКОВА Т.В. – аспирантка факультета психологии, кафедры психологии личности Казанского государственного университета

ДРАНДРОВ Г.Л. – д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

КИСАПОВ Н.Н. – старший преподаватель кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

НИКОНОРОВ В.Т. – старший преподаватель кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

ГАЙСИН М.И. – аспирант кафедры экономической географии и методики обучения географии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

МАЙОРОВ И.А. – старший преподаватель ИРО РТ

ГАБУТДИНОВА Л.Н. – ведущий консультант отдела разработки стратегии развития образования Министерства образования и науки Республики Татарстан