

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

**ОБРАЗОВАНИЕ**  
**И**  
**САМОРАЗВИТИЕ**

**Научный журнал**

**№ 4 2007 г.**

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

## ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4 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 05-07/13-3

### 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

---

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

*М.А.Смирнов*

**В**ажность проблемы развития профессионального самосознания будущих специалистов-правоведов в условиях вузовского обучения определяется необходимостью быстрой адаптации к современной динамичной жизни и условиям практической деятельности. Огромный массив действующего законодательства, его частые изменения, наличие в нем пробелов и коллизий требуют от специалистов высокого уровня владения не только теоретическими знаниями, но и правоприменительной практики.

Вместе с тем, как показывают полученные нами данные, уже с самого начала своей профессиональной карьеры большинство начинающих работников в сфере права испытывают серьезные трудности, связанные не только с отсутствием профессионального опыта, но и с недостаточной психологической подготовленностью к решению ряда коммуникативных, эмоциональных, когнитивных проблем, а также проблем, связанных с высоким уровнем морально-волевой напряженности юридического труда.

Сложившееся положение объясняется тем, что большинство вузов страны используют в основном информационно-репродуктивную модель обучения, при которой познание вырывается из бытия, обособляется от жизни и труда и теряет личностный смысл.

Это свидетельствует о наличии серьезных противоречий в теории и практике профессиональной подготовки будущих юристов. Разрешение данного противоречия невозможно без целеустремленной работы по повышению эффективности развития у бу-

дущего юриста его профессионального самосознания.

Вопросы развития профессионального самосознания юриста приобретают особую актуальность вследствие обострения противоречий между имеющимся уровнем практической подготовки будущих специалистов и объективными потребностями совершенствования высшего юридического образования. В связи с этим, важной социально-психологической задачей высшей школы на современном этапе развития общества является формирование профессионально-направленного самосознания специалиста, в том числе будущего юриста, как существенной предпосылки для его успешной деятельности. Кроме того, большое значение приобретает проблема создания таких условий, которые давали бы возможность самосознанию будущих юристов постоянно совершенствоваться. Практика показывает, что адаптироваться к разноаспектным, зачастую кардинальным изменениям условий профессиональной деятельности могут только те специалисты, которые согласно представлениям современной психологии о структуре личности и деятельности, способны включить эти изменения в контекст познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов своей личности, содержательно и инструментально освоив их на уровне понимания, отношения и деятельности. Адекватность этого освоения, его перспективность в значительной мере обуславливается качественными характеристиками профессионального самосознания молодого специалиста.

Вместе с тем, обзор научных публикаций убеждает нас в том, что, несмотря на многоаспектный подход к проблеме профессионального самосознания, вопрос об условиях эффективной регуляции целенаправленного формирования профессионального самосознания будущего юриста на этапе его вузовского обучения остается пока малоизученным и малоразработанным.

Целью нашего исследования было определение структурно-содержательных компонентов профессионального самосознания будущего юриста и выявление динамики его развития в процессе юридического образования, использующего интерактивные технологии обучения. При этом мы исходили из предположения, что профессиональное самосознание студента-юриста имеет определенную психологическую структуру, которая меняется и развивается под влиянием специально разработанных интерактивных методов обучения.

Фактический материал, на котором основывалось наше исследование, был получен в результате организованного нами формирующего психолого-педагогического эксперимента на юридическом факультете Марийского государственного университета в период с 2002 г. по 2006 г.

В эксперименте всего приняли участие 82 студента: экспериментальная группа в составе 42 студента и контрольная в составе 40 студентов. Первичная диагностика уровня сформированности профессионального самосознания была проведена на 2 курсе, итоговая – на 5 курсе.

В качестве методического инструментария диагностики развития профессионального самосознания использовался ряд конкретных методик:

16-факторный личностный опросник Р.Кеттелла (16-ФЛО), методики исследования мотивационной направленности личности А. Басса и В. Мильмана, метод экспертных оценок. Фактический материал обрабатывался посредством пакета компьютерной математической статистики STATISTICA.

Анализ философских и психологических исследований, посвященных проблеме профессионального самосознания, показывает, что профессиональное самосознание юриста является основным фактором, интегрирующим его профессионально значимые качества, и представляет собой сложную многомерную иерархическую структуру, объединяющую несколько базовых взаимосвязанных компонентов, а именно: 1) коммуникативный, 2) когнитивный, 3) аффективно-волевой и 4) мотивационный.

Из названных компонентов психологической структуры профессионального самосознания юриста наибольшую значимость имеет коммуникативный компонент, ибо юридическая профессия предполагает обязательное общение с людьми. Хотя в вузах и читаются курсы общей и юридической психологии, навыкам эффективного профессионального общения (как и общения вообще) не учат. Многие студенты после окончания вуза, имея достаточно хороший уровень теоретических знаний, вследствие недостаточного профессионального и социального опыта испытывают затруднения в повседневной работе, что особенно проявляется при общении с людьми. Большие трудности испытывают будущие юристы при общении с людьми с выраженными признаками девиантного поведения. Поэтому мы считаем важным дать студентам хотя бы первичные представления о практической юридической деятельности: ознакомить будущих юристов с моделями поведения в различных ситуациях, продемонстрировать возможные приемы разрешения конфликта и т.д.

По этой причине на факультете начали поиск дополнительных способов и методов подготовки студентов к работе юриста, для чего ввели ряд спецкурсов и спецсеминаров: «Риторика», «Основы делопроизводства», «Речевые коммуникации юриста», «Судебная адвокатура», «Техника ведения переговоров», «Составление уголовно-процессуальных документов» и «Основы профессиональной деятельности и этики юристов».

Согласно профиограмме юриста профессиональные умения и навыки правоведа являются сложной системой последовательных и взаимосвязанных действий. Студент далеко не всегда может самостоятельно выделить и освоить каждое из них, и тем более выстроить последовательно всю систему действий. Обучение профессиональным умениям и навыкам включает объяснение значения каждого из них, демонстрацию отдельных действий и приемов, проигрывание их на учебном материале, применение навыка в реальной ситуации при страховке со стороны преподавателя и последующим разбором удач и ошибок. Обязательным методическим приемом в таком обучении является использование интерактивных методик обучения, которые дают студентам возможность обсуждать и консультироваться по всем неясным вопросам между собой и перепроверить себя в общении с преподавателем.

Исследование особенностей развития профессионального самосознания юристов осуществлялось на основе анализа результатов формирующего эксперимента и влияния интерактивных методов профессионального обучения на изменения в уровне развития у участников эксперимента каждого из выделенных нами его структурных компонентов.

Как известно, интерактивные методики предполагают совместное обучение (обучение в сотрудничестве). При этом и студенты, и преподаватель, в наибольшей степени, являются субъектами обучения. Преподаватель выступает лишь в роли более опытного организатора процесса обучения. Все участники образовательного процесса при этом взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение. Студенты погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем, оптимальную для выработки навыков и качеств будущего юриста.

Основными формами занятий в режиме социально активного образования являются:

проблемные семинары, круглые столы, сократический диалог, мозговой штурм, ролевые игры, психологические тренинги отдельных профессиональных навыков, метод экспертных оценок принимаемых студентами проектов, видеопрезентации.

Это развивающие личность технологии, построенные на целенаправленной, специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми участниками для достижения и коррекции учебного и развивающего процесса.

На первом подготовительном этапе формирующего эксперимента была проведена диагностика уровня сформированности профессионального самосознания участников эксперимента на момент начала его проведения и сравнительное исследование ее результатов.

Статистически не отличающиеся друг от друга значения  $t$ -критерия Стьюдента свидетельствуют о том, что студенты, вошедшие в состав как экспериментальной, так и контрольной группы, на момент начала эксперимента достигли, практически, одинакового уровня развития профессионального самосознания, что является показателем их качественной однородности. Данные, полученные после проведения эксперимента, выявили существенную разницу в уровне развития всех четырех компонентов профессионального самосознания у студентов контрольной и экспериментальной групп.

Наиболее значимыми показателями, раскрывающими коммуникативные качества профессионального самосознания по методике Р. Кеттела, являются факторы А, F, Н, L, N и Q2.

Наличие статистически значимых изменений по факторам А ( $t$ -критерий = 3,2 у экспериментальной и = 0,5 контрольной), F ( $t$ -критерий = 2,5 у экспериментальной и = 0,4 контрольной), Н ( $t$ -критерий = 2,7 у экспериментальной и = 0,7 контрольной), L ( $t$ -критерий = 0,6 у экспериментальной и = 0 контрольной), N ( $t$ -критерий = 2,8 у экспериментальной и = 0,5 контрольной) и Q2 ( $t$ -кри-

терий = 2,1 у экспериментальной и = 0 контрольной) в сторону повышения тестовых показателей и положительной их корреляции с высокими оценками уровня коммуникативной компетентности свидетельствует о том, что активность, смелость, дипломатичность, социальность, способность распознавать скрытые мотивы поведения людей, умение сотрудничать, умение устанавливать психологический контакт и разрешать конфликтные ситуации, необходимые юристу в профессиональном общении, успешно развиваются в результате применения в образовательном процессе вуза специально разработанных интерактивных методик обучения.

Вместе с тем, необходимо отметить, что существенным показателем уровня развития профессионализма является сформированное и развитое профессиональное мышление, которое, являясь одним из структурных компонентов профессионального самосознания, также определяет эффективность практической деятельности юриста и его профессиональное мастерство.

Наиболее прогностичными для определения когнитивного уровня развития профессионального самосознания в нашем эксперименте по методике Р. Кеттела являются факторы В, М и Q1.

Наличие статистически значимых изменений по факторам В (t-критерий = 2,9 у экспериментальной и = 1 контрольной), М (t-критерий = 2,8 у экспериментальной и = 0,6 контрольной) и Q1 (t-критерий = 3,3 у экспериментальной и = 1,5 контрольной).

Значительное увеличение оценок по перечисленным факторам свидетельствует о достаточно высоком уровне профессионального мышления студентов, о глубине, широте, логичности и доказательности их мышления. Эти студенты отличаются способностью мыслить при «информационных пустотах», умением выдвигать гипотезы и тщательно исследовать их, а также критичностью и креативностью мышления

Важной составной частью профессионального самосознания юриста является

эмоционально-волевой компонент, так как согласно данным литературных источников явление психической напряженности у работников правовой сферы является типичным, что зачастую связано с дефицитом времени, информации и осознанием повышенной ответственности за результаты деятельности.

Особенности развития аффективно-волевой сферы профессионального самосознания мы проанализировали по факторам С, G, I, Q, Q3 и Q4 опросника Р.Кеттела.

В отличие от двух предыдущих значимых компонентов профессионального самосознания юриста в развитии аффективно-волевой сферы в результате эксперимента произошло меньше изменений.

Существенно изменились показатели лишь трех факторов 16-ФЛО: С, G, Q3.

Наличие статистически значимых изменений по факторам С (t-критерий = 2,7 у экспериментальной и = 0,7 контрольной), G (t-критерий = 2,9 у экспериментальной и = 1,1 контрольной), Q3 (t-критерий = 1 у экспериментальной и = 2,7 контрольной).

Полученные нами данные показывают, что студенты экспериментальной группы, по сравнению со студентами контрольной группы, к пятому курсу стали обладать более высокой эмоциональной силой, стали спокойными, выдержанными, в достаточной степени самостоятельными и работоспособными.

В деятельности юриста большое значение имеет его мотивационная направленность, которая активизирует профессиональные интересы, что в свою очередь побуждает юриста овладевать необходимыми знаниями, приобретать опыт, успешно применять их на практике. Особое место среди профессиональных интересов юристов (следователя, судьи, прокурора, адвоката) занимают познавательные интересы, столь необходимые для качественного расследования (рассмотрения) уголовных дел, разрешения гражданско-правовых споров. Познавательные интересы являются одним из факторов профессиональной активности юриста, постоянных поисков им истины в работе.

Материалы, полученные по итогам формирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что у студентов экспериментальной группы более ярко выражен интерес к профессии. Они более активно начинают решать вопросы трудоустройства по профессии, не представляют своего будущего вне выбранной профессии, самостоятельно и целенаправленно изучают специальные предметы, читают дополнительную научную литературу, проявляя личную заинтересованность в производственной практике, регулярно и с интересом занимаются научно-исследовательской работой в области выбранной специализации.

Согласно экспериментальным данным, полученным по методике А.Басса, мы обнаружили достаточно высокие показатели у студентов пятого курса экспериментальной группы по шкале «направленность на дело» (78 % студентов). Эта тенденция подтверждается также фактическим экспериментальным материалом по методике В.Мильмана. Согласно этим данным студенты-выпускники обнаружили стремление к творческой активности и социальной полезности в обществе (81%).

Таким образом, итоги нашего формирующего эксперимента свидетельствуют о том, что:

1. Профессиональное самосознание юриста – интегративно-личностное образование, составляющими компонентами которого выступают когнитивный, коммуника-

тивный, аффективно-волевой и мотивационный компоненты;

2. Установлено положительное влияние интерактивных методов обучения (обучение в сотрудничестве, когда студент и преподаватель являются субъектами обучения). В условиях такого образовательного процесса все участники взаимодействуют друг с другом, оценивают как собственные действия и поведение, так и действия своих сокурсников. Студенты погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем, оптимальную для выработки профессиональных качеств и навыков будущего юриста.

3. Интерактивные методики обучения студентов предполагают детальную разработку и включение в учебный процесс спецкурсов и специальных практических занятий по таким направлениям, как основы делопроизводства, основы речевой коммуникации юристов, техника ведения переговоров, составление уголовных и гражданских процессуальных документов, основы профессиональной деятельности и этики юриста, судебная адвокатура, юридическое исследование документов. Большую роль в процессе формирования профессионального самосознания будущих юристов сыграли разработанные и внедренные в учебный процесс психологические тренинги личностного роста и тренинги развития у студентов коммуникативных и адаптивных качеств. ■

## ОРИЕНТАЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Т.В.Ульяницкая*

**В** «Концепции модернизации российского образования» отмечено, что основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля; конкурентоспособного на рынке труда; компетентного, ответствен-

ного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности; готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Изучение трудов педагогов-классиков, современных ученых В.И. Андреева, Л.Н.Ку-

ликовой, В.А.Сластенина и др., осмысление нормативных документов в сфере образования, собственного педагогического опыта привело нас к идее о необходимости становления будущего педагога субъектом собственного профессионального развития. И как следствие – постановка и решение задачи в учебно-воспитательном процессе ориентации студентов – будущих учителей начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции.

Под саморазвитием педагогической компетенции мы понимаем целенаправленный процесс самоизменения личности, целью которого является психоинтеллектуальное, духовно-нравственное и деятельностно-практическое развитие студента – будущего педагога, включающее в себя мотивацию постоянного профессионального самосовершенствования и роста, способность к самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самореализации своего творческого потенциала в области профессиональной педагогической деятельности, умение пользоваться различными методами и средствами для повышения уровня педагогической компетенции.

Для определения основных путей успешной ориентации студента на саморазвитие педагогической компетенции в современных условиях необходимо обозначить и раскрыть системообразующие принципы такой работы, к которым мы относим:

- принцип гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса;
- принцип аксиологических приоритетов;
- принцип активности обучающихся;
- принцип самостоятельности и ответственности.

Принцип гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса означает реальное признание ценности, неповторимости личности студента, его права на свободное развитие и проявление способностей, устремленность к свободной творческой реализации возможностей личностного потенциала.

Обоснование важности учета этого принципа в педагогическом процессе, направлен-

ном на ориентацию студента – будущего педагога на саморазвитие педагогической компетенции, проведем, опираясь на основные положения теории самоактуализации личности А.Маслоу. С точки зрения гуманистической психологии, человек от природы хорош и способен к самосовершенствованию и саморазвитию, сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного (а, следовательно, и профессионального) роста, творчества и самодостаточности, если только чрезвычайно сильные обстоятельства не мешают этому. То есть сторонники гуманистической психологии рассматривают людей как активных творцов собственной жизни, обладающих свободой выбирать и развивать стиль жизни, которая ограничена только физическими и социальными воздействиями.

Однако одним из препятствий для самоактуализации личности, по мнению А.Маслоу, является сильное негативное влияние, оказываемое потребностями безопасности. Процесс личностного роста требует постоянной готовности рисковать, ошибаться, отказываться от сложившихся в обществе стереотипов, то есть требует мужества. Следовательно, все, что увеличивает страх и тревогу человека, увеличивает также и тенденцию возврата к поиску безопасности и защиты. Реализация же потребности в самоактуализации и саморазвитии требует открытости новым идеям и опыту. А.Маслоу утверждал, что дети, воспитанные в безопасной, дружелюбной, заботливой атмосфере, более склонны к приобретению здорового представления о процессе роста. То есть, при здоровых условиях (когда удовлетворению основных потребностей человека ничто не угрожает) рост приносит удовольствие, и человек стремится стать настолько хорошим, насколько позволяют его способности.

К правилам реализации принципа гуманистической направленности мы относим:

- создание комфортной среды и гармонизации взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса (сту-



дентами, преподавателями, администрацией);

– принятие учащегося таким, какой он есть, предоставление ему права познания себя и с учетом этого – право на самостоятельную организацию своей жизнедеятельности, в том числе профессионального становления;

– использование таких методов и приемов обучения, которые позволяют студентам свободно высказывать свое мнение, свою точку зрения на те или иные проблемы в сфере их будущей профессиональной деятельности.

Следующий принцип ориентации будущего учителя на саморазвитие педагогической компетенции – принцип аксиологических приоритетов. Основой личностно-профессионального развития будущего учителя являются педагогические ценности. Педагогические ценности формируются в ходе развития общества, образования и фиксируются в педагогической науке как форме общественного сознания в виде специфических условий, образцов и представлений. По мере изменения потребностей общества, школы, личности изменяются и переосмысливаются и педагогические ценности.

Учет принципа аксиологических приоритетов в процессе воспитания будущего специалиста признается нами особенно важным, поскольку от того, на чем акцентирует внимание педагог, какие ценности для себя и своего воспитанника он считает приоритетными и особенно значимыми, зависит, в каком направлении будет выстраиваться и осуществляться учебно-воспитательный процесс. Подтверждение этому мы находим и у Д. Равена, который в своей книге «Компетентность в современном обществе» писал: «Рост компетентности неразрывно связан с системой ценностей. Поэтому выявление ценностных ориентаций индивида, оказание ему помощи с целью более ясного их осознания, разрешения ценностных конфликтов и оценки альтернатив представляет собой основу любой программы развития компетентности» [4, с.187]. И здесь же

он приводит примеры, когда хорошо задуманные образовательные проекты оказываются бесплодными из-за того, что в них не были учтены проблемы, связанные с личными ценностями.

Возникает вопрос: какие же ценности сегодня являются приоритетными в педагогической деятельности? Среди приоритетных ценностей педагогической деятельности (по признаку доминирования) В.И.Андреев выделяет:

«а) социальные: значимость педагогического труда, ответственность учителя перед учениками, родителями и обществом, расширение возможностей творческой самореализации учителя;

б) психологические: возможность для сотворчества с учителями, коллегами и детьми, самоутверждение в педагогическом общении, любовь к детям, возможность самореализации своих творческих замыслов, раскрытия своей индивидуальности;

в) профессионально-педагогические: возможность овладения новыми методами и технологиями обучения и воспитания, возможность неограниченного профессионального роста и самосовершенствования педагогического мастерства» [1, с.45].

Следование принципу аксиологических приоритетов в учебно-воспитательном процессе предполагает:

– включение в содержание занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла проблемных вопросов, педагогических задач, решение которых направлено на формирование ценностных ориентаций, установок учащихся;

– обеспечение возможности взаимодействия как непосредственного, так, по возможности, и посредством Интернета, со студентами и выпускниками других педагогических учебных заведений, а также педагогами-практиками (проведение совместных научно-методических мероприятий, конференций, круглых столов, конкурсов профессионального мастерства, создание сайта своего учебного заведения и изучение материалов сайтов других педагогических учебных заведений,

выпуск студенческих газет, сборников научных статей и др. печатных изданий и т.п.), что необходимо для создания развивающей среды будущих специалистов, профессионального самосовершенствования, самореализации;

– использование на занятиях по педагогике, основам педагогического мастерства активных форм и методов социально-психологического взаимодействия (тренинги, дискуссии, ролевые игры), которые позволяют повысить уровень психологических знаний, а также развивают такие качества у студентов, как позитивная направленность в общении, эмпатийность, рефлексия.

Следующий принцип, учет которого в учебно-воспитательном процессе, на наш взгляд, способствует более продуктивной организации процесса ориентации студента на саморазвитие педагогической компетенции, является принцип активности обучающихся и уменьшение доли педагогического руководства деятельностью студентов. В основе этого принципа лежит психологическая идея о том, что эффективные личностные изменения происходят при высокой сознательности и активности обучающихся.

С точки зрения психологии, активность – это «мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью; интенсивность, продолжительность и частота выполняемых действий или деятельности любого рода» [5, с.126]. Исследователи в области педагогики и психологии, работая над проблемой формирования активности, выделяют активность:

– репродуктивно-отражательную (усвоение через опыт другого);

– поисково-исполнительскую (принятие задачи и самостоятельный поиск средств ее выполнения);

– творческую, предполагающую собственную постановку задачи, выбор новых, нестандартных, оригинальных путей ее решения.

Творческая активность – наиболее высокий уровень активности, для которого харак-

терны новизна, оригинальность, отстранение, отход от шаблона, ломка традиций, неожиданность.

На наш взгляд, следование принципу активности обучающихся в педагогическом процессе означает разумное сочетание руководства деятельностью учащихся с развитием их самостоятельности, инициативы и творчества. Именно сочетание, а не взаимное исключение, так как «педагогическое руководство преобразует стихийное социальное формирование личности в целенаправленный педагогический процесс. В этом выражается общественная ответственность взрослых перед детьми... Педагогическое руководство призвано умело подсказывать, поддерживать полезные начинания детей, совместно с ними обсуждать их нужды, поощрять полезную инициативу, развивать самостоятельность и творчество в детской среде» [3, с. 142].

Таким образом, учебно-воспитательный процесс необходимо строить таким образом, чтобы акцент переносился с преподавательской активности учителя, который планирует, задает вопросы, ставит задачи и оценивает – преподает в широком смысле, на учебную деятельность, основанную на инициативе и творчестве самих учащихся. То есть студенты должны стать активными участниками как реализации, так и оценки процесса обучения. Именно в такой ситуации будет царить дух непрерывного учения, понимания того, что незнание чего-либо – это естественное состояние человека, являющееся неиссякаемым источником постоянного личностного и профессионального развития.

Обосновывая следующий принцип ориентации на саморазвитие педагогической компетенции будущих педагогов – принцип самостоятельности и ответственности, мы исходим из того, что потенциальные возможности человека могут в полной мере проявиться и реализоваться лишь при рациональной самоорганизации учебной деятельности. Это, в свою очередь, возможно при ответственном подходе студента к обу-

чению и собственному профессиональному развитию. Стать личностью, профессионалом своего дела – это, значит, осуществить свое человеческое предназначение, поскольку личностью может сделать себя только сам человек, «личность – задача самого человека» (Н.А. Бердяев).

Несформированность такого важного качества личности как ответственность, на наш взгляд, «сводит на нет» все усилия педагога, направленные на ориентацию саморазвития педагогической компетенции будущих учителей, а также не обеспечивает необходимых психологических предпосылок для реализации знаний, умений, навыков в ситуациях, требующих принятия решений, связанных с собственным профессиональным становлением.

В учебно-воспитательном процессе необходимо создавать такие условия, реализация которых позволяет формировать такое важное качество личности как ответственность за развитие самого себя. Современное воспитание должно быть, прежде всего, «воспитанием самостоятельности, творческой инициативы и социальной ответственности, которые друг без друга невозможны. Между тем самостоятельную, творческую личность формирует только самостоятельная, творческая деятельность, построенная на основе самоуправления» [2, с.22].

Психологи выделили целый ряд свойств, составляющих сущность самостоятельности и связанных с ней психических явлений – это способность к самоутверждению, поддержанию стабильности «Я», самоконтроль, умение регулировать собственное поведение и эмоциональные реакции, умение сохранять собственное мнение вопреки внешнему давлению, склонность брать на себя ответственность за важнейшие события своей жизни, а не винить в них других людей, объективные обстоятельства или судьбу и т.д.

Под эффективной самостоятельностью понимается умение без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны учителя самостоятельно работать на уро-

ке, дома, в библиотеке, умение организовать отдельные формы работы и всю учебную деятельность в целом.

Уровень развития такого важного качества, как ответственность, зависит от содержания и степени самостоятельности ее в различных видах деятельности, что предопределяет необходимость учета принципа самостоятельности и ответственности в учебно-воспитательном процессе, одной из задач которого является ориентация на саморазвитие педагогической компетенции студентов – будущих учителей.

К правилам реализации данного принципа мы относим следующие:

- создание в учебно-воспитательном процессе такой развивающей среды, в которой студенты могли самостоятельно выдвигать идеи, действовать и принимать решения;

- предоставление альтернатив для самостоятельного выбора (задания, темы собственного исследования и т.п.);

- использование таких методических приемов и форм организации учебно-воспитательного процесса, которые предполагают самостоятельную, творческую деятельность студентов (творческие работы, учебно-исследовательские проекты, микропреподавание, организация самими студентами лабораторно-практических занятий по педагогической технике и т.п.).

Таким образом, для более эффективно и продуктивно осуществления учебно-воспитательного процесса, направленного на ориентацию студентов – будущих учителей начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции, необходим учет определенных системообразующих педагогических принципов, которые в своем комплексе создают предпосылки к тому, чтобы подрастающий человек постоянно находился в личностном становлении, чтобы он всегда отвечал за то, что он с собою делает, осознавая при этом, что он не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий свой путь профессионального становления.

**Литература**

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого развития / В.И.Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. *Кон, И.С.* Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989.
3. *Лихачев, Б.Т.* Педагогика: курс лекций / Б.Т.Лихачев; учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2000.
4. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж.Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
5. *Фридман, Л.М.* Психологический справочник учителя / Л.М.Фридман, И.Ю.Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. ■

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

---

## НЕЧЕТКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ МЕТОДА ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ

*Г.В.Ившина, М.В.Марданов*

**П**роблема применения методов моделирования в педагогике высшей школы сложна и в настоящее время еще недостаточно разработана. Одной из первых задач моделирования является необходимость решения проблемы перехода от субъективных качественных описаний педагогических явлений к описанию строго количественному. При использовании известных методов построения моделей выявился ряд проблем, среди которых, в частности, следует выделить: повышение объективности оценки степени однородности результатов эксперимента при разных объемах выборок, количественную оценку влияния того или иного воздействующего фактора на выходной параметр модели [1,9,11]. Эти проблемы характеризуются так называемой неопределенностью нестатической природы [6]. Такого рода неопределенность обусловлена наличием неслучайных значительных погрешностей измерения, действием реальных, но неизменяемых переменных [7].

Одно из главных проявлений сложности педагогических, социально-экономических процессов и явлений – большое число параметров, их характеризующих (многокомпонентность), а также трудности, связанные с выявлением структуры взаимосвязей этих параметров [3].

Как показывают исследования С.А.Айвазяна [3], обработка многомерных данных традиционными методами (например, методами парной регрессии и корреляции, методом комбинационной группировки и др.), как правило, оканчиваются неудачей или получением недостоверных результатов. Если же перед применением традиционных ме-

тодов анализа многомерных данных или вместо них воспользоваться методами классификации многомерных наблюдений теорий нечетких множеств и кластер-анализа, позволяющими разбивать исходный массив данных на однородные (в некотором смысле) порции, то подобного рода трудности достаточно легко устраняются [1,3].

При построении моделей, основанном на методах экспертных оценок, парных сравнений, информацию о предпочтениях можно описывать различными способами [11]. Нередко эта информация задается в виде функции полезности, принимающей свои значения на множестве неотрицательных чисел [8,9].

Более общим является формальное выражение предпочтения с помощью бинарного отношения  $R$ , определенного на множестве  $X$  [2]. Иными словами, исходной информацией является взвешенное бинарное отношение  $R = \{((i,j), r_{ij}) \mid (i,j) \in X \times X\}$ , где  $r_{ij}$  – число, характеризующее степень предпочтения объекта  $i$  по сравнению с объектом  $j$  и принимающее значение из определенного числового интервала. При этом часто встречаются такие случаи, когда эксперты затрудняются дать однозначный ответ о том, предпочтительнее ли объект  $x$  объекту  $y$  или эквивалентен ли объект  $y$  объекту  $z$ . В подобных ситуациях попарно сравниваемые объекты бывают настолько плохо определены и трудно сравниваемы, что «точная» математическая модель оказывается бесполезной и не адекватной реальности [3,12].

Одним из наиболее перспективных подходов к преодолению указанных трудностей состоит в использовании нечетких моделей.

Существует более гибкий способ формализации знаний и представлений эксперта, когда в модель вводится понятие функции принадлежности  $\mu_R$  для любых пар  $(i, j)$  к отношению  $R$ ; функция  $\mu_R$  характеризует силу отношения  $R$  и принимает значения из интервала  $[0, 1]$ . В этом случае мы имеем дело, с так называемым, нечетким бинарным отношением первого типа и  $r_{ij}$  имеет смысл достоверности того (уверенности в том), что объект  $i$  предпочтительнее объекта  $j$ . При этом  $r_{ij} \in [0, 1]$ . Описание предпочтений в форме нечетких отношений позволяет учитывать информацию качественного характера о степени доминирования, сходства и т.п., которые теряются в обычных неразмытых моделях [1, 11, 12].

Как отмечает В.В.Поляков «...экспертная информация носит выраженный нечеткий характер (размытость понятий и категорий, свойственных человеческому мышлению), ее описание и разработка вероятностно-статистическими методами является некорректной» [11, с.83].

При реализации метода групповых экспертных оценок в различных рода исследованиях приходится анализировать матрицу оценок, полученную в результате экспертизы. Оценки экспертов могут иметь различные по своей природе виды нечеткости. Приведем, в качестве примера, некоторые из них.

1. Нечеткость оценки эксперта (субъективность критериев перехода внутри оценочной шкалы).

2. Человеческий фактор (психофизиологическая нечеткость: психическое состояние, усталость, невнимательность эксперта и т.п. в момент экспертизы).

3. Нечеткость элементов матрицы (объекты экспертизы могут быть мало различимыми, т.е. иметь одинаковые оценки).

Поэтому для решения задач анализа информации, имеющей такого рода нечеткости, особую актуальность приобрели нечеткие модели, то есть модели, опирающиеся на теорию нечетких множеств [1, 12].

Теория нечетких множеств, развивающаяся после публикации в 1965 году осно-

вополагающей работы Л.А.Заде (Zadeh L.A. Fuzzy sets. – Information and Control, 1965, v.8, p.338), представляет собой обобщение и переосмысление важнейших направлений классической математики [1]. Например, применение теории нечетких множеств в кластерном анализе позволяет легко и удобно проинтерпретировать многие иерархические алгоритмы кластеризации [1, 5].

В работе [12] Поспелов Д.А. перечислил задачи, в решении которых нечеткое отношение моделирования может сыграть важную роль.

1. Вычисление функций принадлежности не полностью заданных нечетких лингвистических шкал.

2. Проведение классификации нечетких понятий для уменьшения размерности пространства модели.

3. Возможность аппроксимации новых нечетких понятий, заданных в виде функций распределения или нечетких интервалов.

4. Построение иерархической системы отношений моделирования.

Теория нечетких моделей позволяет получать наглядную информацию с помощью компьютера, автоматизировать процесс построения модели [2, 11].

Приведем **общую схему преобразования информации**, представленной нечетким отношением моделирования [2].

Основной целью обработки нечеткой информации в виде отношения моделирования является **построение классификации** по заданным отношениям моделирования. В рамках решения этой задачи можно выделить следующие **этапы**:

- преобразование отношения моделирования в отношение моделирование другого типа (метод А);

- преобразование отношения моделирования в отношение сходства (метод Б);

- преобразование отношения сходства в отношение эквивалентности (метод В);

- построение по отношению эквивалентности иерархической классификации (метод Г).

Методы А-Г выбираются в зависимости от вида нечеткости. Нечеткость может быть представлена в виде дискретной функции принадлежности  $\mu$  (расплывчатое отношение первого типа) или в виде множества функций нечеткости  $\mu_i$  (расплывчатое отношение второго типа) [2].

В случае расплывчатого отношения первого типа, которое имеет место и при анализе данных педагогического эксперимента, основанного на методе групповых экспертных оценок, процесс классификации параметров модели и построение модели согласно теории нечетких множеств можно представить в виде структуры (1):

$$R^A > R_1^B > S_1^B > S^C > P. \quad (1)$$

Проанализировав литературу по теории нечеткого моделирования [1,2,4,7,10-12 и др.] и исходя из задач и целей педагогического исследования, основанного на методе экспертных оценок, в качестве методов А, Б, В, Г для нечеткости, заданной расплывчатым отношением первого типа, нами выбраны следующие методы.

**Метод А:** переход от отношения моделирования к их среднему значению [2,8].

При реализации этого метода используется алгоритм построения усредненной матрицы отношения моделирования [8].

Пусть  $r_{ij}$  – элементы матрицы отношения моделирования R. Так как элементы матрицы отношений моделирования удовлетворяют условию  $r_{ij} = 1 - r_{ji}$ , то на основании процедуры усреднения логарифмов значений  $r_{ij}$  для построения сверхтранзитивной матрицы R1 (т.е. матрицы, удовлетворяющей условию  $r_{ik} \cdot r_{kj} = r_{ij}$  для любых i, j, k) проводится следующий алгоритм, предложенный и обоснованный Миркиным Б.Г. [8]:

- строим вспомогательную матрицу B, элементы которой находятся по формуле (2):

$$b_{ij} = r_{ij} / (1 - r_{ij}). \quad (2)$$

- строим матрицу перехода D, элементы которой находятся по формуле (3):

$$d_{ij} = \log_s b_{ij} \quad (3)$$

где s – основание логарифма, выбираемое в зависимости от значений  $r_{ij}$ .

- для  $\# k \in n$  строятся вспомогательные матрицы  $D^k$  с элементами  $d_{ij}^k$ , вычисляемые по формуле (4):

$$d_{ij}^k = -d_{ki} + d_{kj} = d_{ik} + d_{kj} \quad (4)$$

- берется среднее арифметическое матриц  $D^k$  по формуле (5):

$$D = (\sum_{k=1}^n D^k) / n. \quad (5)$$

- строим матрицу обратного перехода  $B_1$  с элементами

$$b1_{ij} = s^{d_{ij}} \quad (6)$$

и матрицу  $R_1$  с элементами

$$r1_{ij} = b1_{ij} / (1 + b1_{ij}). \quad (7)$$

Полученная сверхтранзитивная матрица R1 необходима для реализации метода Б.

В работе Миркина Б.Г. [8] доказано, что взятие построчных сумм элементов полученной методом А сверхтранзитивной матрицы R1 позволяет построить иерархию параметров модели по их относительной важности.

**Метод Б:** преобразование отношения моделирования  $R_1$  в отношение сходства  $S_1$  по формуле вычисления меры сходства [2]:

$$s_{ij} = 1 - \max_k |r1_{ik} - r1_{jk}|, \quad (8)$$

для любых i, j.

**Метод В:** транзитивное замыкание отношения сходства  $S_1$  осуществляется по формулам (9)-(10), описанным в работе [1]:

$$S = S_1^{n-1} = S_1 \circ S_1 \circ \dots \circ S_1, \quad (9)$$

где  $S_1 \circ S_1 = \max(\min(s_{ik}, s_{kj}))$ .

Если  $S_1 \in [0,1]$ , то в качестве операции « $\circ$ » можно взять следующую операцию [1]:

$$S_1 \circ S_1 = \max_k (S_{ik} \cdot S_{kj}). \quad (10)$$

Транзитивное замыкание нечетких отношений играет очень важную роль в теории нечетких множеств, поскольку обладает

многими удобными свойствами и определяет некоторую правильную структуру нечеткого множества [10]. Как отмечает В.Т.Нгуен, «...транзитивное замыкание нечетких бинарных отношений обеспечивает возможность разбиения множества на непересекающиеся классы сходства, преобразовать нетранзитивные отношения в транзитивные отношения или в близкие нечеткие отношения в задачах классификации» [10, с.65].

Таким образом, полученное транзитивное замыкание отношения сходства используется при построении иерархической классификации параметров модели в методе Г.

**Метод Г:** построение по отношению эквивалентности иерархической классификации – «вложенную последовательность разбиений  $P_\alpha$ ,  $\alpha \in [0,1]$  на множестве параметров модели» [2, с.19].

Разбиение на  $P_\alpha$  проводится согласно теории кластер-анализа [4,5]. Л.А.Заде [4] предложил проводить разбиение по  $\alpha$ -уровням значимости связи, которые определяются функцией принадлежности  $S_0$  и граничной функцией  $p$  по формулам (11)-(12).

$$S_0(u; a, c, b) = \begin{cases} 0, & \text{если } u \leq a \\ 2[(u-b)/(b-a)]^2, & \text{если } a \leq u \leq c \\ 1 - 2[(u-b)/(b-a)]^2, & \text{если } c \leq u \leq b \\ 1, & \text{если } u \geq b \end{cases} \quad (11)$$

где  $c = (a + b)/2$ .

$$\begin{aligned} & S_0(u; b-c, b-c/2, b), \text{ где } a \leq u \leq c \\ & \pi = \\ & 1 - S_0(u; b, b+c, b+c/2), \text{ где } c \leq u \leq b \end{aligned} \quad (12)$$

Определив порог  $\alpha_1$  по формуле (13) для некоторого значения  $u \in [0,1]$ , находятся уровни  $\alpha_2, \alpha_3, \alpha_4, \alpha_5, \alpha_6$  по формулам (14)-(18) [4, с.216-217].

$$\alpha_1 - \text{«высокий»}: \alpha_1 = S_0(u; a, c, b), \quad u \in [0,1]; \quad (13)$$

$$\alpha_2 - \text{«очень высокий»}: \alpha_2 = \alpha_1^2; \quad (14)$$

$$\alpha_3 - \text{«не очень высокий»}: \alpha_3 = 1 - \alpha_2; \quad (15)$$

$$\alpha_4 - \text{«низкий»}: \alpha_4 = \pi; \quad (16)$$

$$\alpha_5 - \text{«более или менее низкий»}: \alpha_5 = 1 - \alpha_1; \quad (17)$$

$$\alpha_6 - \text{«очень низкий»}: \alpha_6 = \max(\alpha_1, \alpha_3). \quad (18)$$

Для порога  $\alpha$  определяется матрица  $R_\alpha$  с элементами  $r_{ij}^\alpha$ , которые вычисляются по формуле (19) [1]. Полученные в методе Г матрицы  $R_\alpha$  для каждого порога значимости связей  $\alpha$  определяют классы эквивалентностей параметров модели [2]. Таким образом, проводится разбиение параметров модели на относительно однородные группы, позволяющее обрабатывать данные меньшей размерности.

$$r_{ij}^\alpha = \begin{cases} S_{ij}, & \text{при } S_{ij} \geq \alpha \\ 0, & \text{при } S_{ij} < \alpha \end{cases} \quad (19)$$

На основе полученного разбиения на классы строится взвешенный ориентированный граф, представляющий собой структуру взаимосвязей параметров нечеткой модели для данного  $\alpha$ -уровня значимости связи [10].

Описав общий аппарат построения нечеткой модели, в качестве примера приведем алгоритм построения нечеткой модели преподавателя вуза негуманитарного профиля, основанного на методе групповых экспертных оценок, с педагогической интерпретацией получаемых результатов на каждом этапе моделирования.

Исходным материалом при построении модели преподавателя вуза негуманитарного профиля служит матрица  $A$ , состоящая из  $m$  столбцов и  $n$  строк, полученная согласно методу групповых экспертных оценок после анкетирования экспертов-преподавателей вузов. В качестве строк матрицы  $A$  выступают номер эксперта, а в качестве столбцов – номера знаний, умений и навыков, выбранные за параметры модели, в разработанной нами анкете по оценке приоритетности знаний, умений и навыков преподавателя вуза негуманитарного профиля. Эксперты оценивают по  $k$ -балльной шкале предложенные знания, умения и навыки преподавателя вуза с точки зрения их приоритетности, научной и практической значимости в деятельности педагога высшей школы.  $i$ -й эксперт оценивает  $j$ -й набор знаний, умений и навыков педагога вуза, полу-



ченная таким образом оценка является элементом  $a_{ij}$  матрицы  $A$ .

Матрица  $A$  размерности  $m \times n$  подвергается дальнейшим преобразованиям. Поскольку критерии оценки каждого эксперта индивидуальны, то одним и тем же баллом разные эксперты могут выразить различные степени приоритетности оцениваемых наборов знаний, умений и навыков. Поэтому для уменьшения степени нечеткости полученной информации матрица  $A$  подвергается процедуре смещения нуля шкалы каждого эксперта в точку медианы (как наиболее достоверную меру центральной тенденции в педагогических исследованиях) [8]. При этом исключаются различия в определении категорий и понятий оценок между экспертами.

Для этого находится медиана  $Me_i$  по оценкам  $i$ -го эксперта. Из каждого элемента  $i$ -й строки вычитается вычисленная медиана. Эта операция повторяется для каждой строки. Таким образом, получаем матрицу  $X$ , элементы которой вычисляются по формуле (20).

$$x_{ij} = a_{ij} - Me_i, \quad (20)$$

для любых  $i, j$ .

Полученная матрица  $X$  дает более достоверную информацию, так как при сохранении порядка внутри оценок каждого эксперта, происходит и выравнивание критериев оценки экспертов относительно некоторого эталона – меры центральной тенденции.

Уже на первом этапе анализа исходной информации необходимость применения теории нечетких множеств становится очевидной. У каждого эксперта много одинаковых оценок, поскольку в качестве параметров модели выбирались наиболее важные в деятельности преподавателя негуманитарного профиля знания, умения и навыки, что при анализе обычными процедурами математической статистики не дает необходимых для построения модели результатов, так как параметры по оценкам являются малоразличимыми. В то же время, на обычный анализ данных большое влияние оказывают оценки единичных экспертов и объем выборки

экспертов, что может повлиять на достоверность результатов. Теория нечетких множеств, как отмечалось выше, позволяет избегать перечисленных трудностей.

Далее применяется аппарат теории нечетких множеств. Для того чтобы можно было применить методы  $A - \Gamma$ , необходимо получить из матрицы  $X$  матрицу  $R$ , задающую отношение моделирования. Для построения отношения моделирования из данных метода групповых экспертных оценок используют вероятностную функцию принадлежности, позволяющую вычислять элементы матрицы  $R$  по формуле (21) [1, с.245].

$$r_{ij} = N(\sigma_{ij}) / n, \quad (21)$$

где  $\sigma_{ij} = \{P_k^i | x_{ik} > x_{jk}\}$ ,  $P_k$  – четкое отношение предпочтения.

Здесь  $N(\sigma_{ij})$  – число элементов в  $\sigma_{ij}$ , т.е. число экспертов, считающих, что  $i$ -й набор знаний, умений и навыков преподавателя вуза негуманитарного профиля предпочтительнее  $j$ -го набора.

$R$  – вероятностная матрица предпочтений с элементами  $r_{ij}$ , где элементы – это мера предпочтительности  $i$ -го набора знаний, умений и навыков преподавателя вуза негуманитарного профиля над  $j$ -м набором, вычисленный через вероятность того, что  $i$ -й набор оценок выше  $j$ -го набора по всей группе экспертов.

Применение метода  $A$  к матрице  $R$  позволяет получить «идеальную» вероятностную матрицу предпочтений  $R1$  по формулам (2)-(7), позволяющую перейти к методу  $B$  и построению иерархии наборов знаний, умений и навыков преподавателя по их относительной важности в деятельности преподавателя вуза негуманитарного профиля. Смысл иерархии – ранжирование по приоритетности параметров модели педагога вуза.

Далее осуществляется метод  $B$ . По матрице  $R1$  по формуле (8) строится матрица  $S_1$  – матрица сходства с элементами  $s_{ij}$  – мерами сходства  $i$ -го набора и  $j$ -го набора знаний, умений и навыков преподавателя вуза негуманитарного профиля с позиции их предпочтительности, практической и научной значимости в деятельности педагога вуза.

Полученная матрица  $S_1$  используется при реализации метода  $B$ . При этом по формулам (9), (10) строится матрица эквивалентностей  $S$  – транзитивное замыкание матрицы  $S_1$  (наименьшая верхняя грань множества элементов  $S_1$ ), элементы которой  $s_{ij}$  – меры сходства  $i$ -го набора и  $j$ -го набора знаний, умений и навыков преподавателя вуза негуманитарного профиля с позиции их предпочтительности, практической и научной значимости в деятельности педагога вуза после замыкания множества данных, что в свою очередь означает максимальную независимость полученных мер сходства от единичных экспертных данных (т.е. происходит «сглаживание» результатов по всей выборке экспертов и определяется структура множества параметров модели).

Матрица эквивалентностей  $S$  служит для проведения иерархической классификации параметров модели преподавателя вуза при реализации метода  $\Gamma$ .

Полученные в методе  $\Gamma$  матрицы  $P\alpha$  для каждого порога значимости связей  $\alpha$  определяют классы эквивалентностей параметров модели педагога вуза. Таким образом, проводится разбиение параметров модели преподавателя вуза негуманитарного профиля на относительно однородные группы, позволяющее обрабатывать данные меньшей размерности.

Матрицы  $P\alpha$  определяют ориентированный взвешенный граф связей параметров модели педагога вуза для  $\alpha$ -уровня значимости связи. Элементы этой матрицы  $p_{ij}^\alpha$  – веса дуг графа связей  $i$ -го и  $j$ -го набора знаний, умений и навыков преподавателя вуза негуманитарного профиля;  $i$  и  $j$  – вершины графа связей ( $i$ -й и  $j$ -й набор знаний, умений и навыков);  $i \rightarrow j$  – направление связи между  $i$ -м и  $j$ -м набором знаний, умений и навыков педагога вуза.

Данные методы  $A$  –  $\Gamma$  нечеткого моделирования реализованы в виде компьютерной программы на языке Turbo-Pascal на машине IBM PC, позволяющей автоматизировать и значительно упростить процесс построения модели педагога вуза негуманитарного профиля.

Таким образом, можно сделать **вывод**, что применение теории нечетких множеств для анализа и интерпретации данных педагогического эксперимента, основанного на методе групповых экспертных оценок, позволяет:

- избежать влияния нечеткости оценок, свойственных человеческому мышлению, на результаты педагогического эксперимента;
- уменьшить зависимость результатов педагогического эксперимента от «случайных», единичных мнений экспертов;
- выявить структуру модели даже в случае, если параметры модели являются мало различимыми по оценкам;
- при помощи компьютерной поддержки автоматизировать и значительно упростить анализ данных педагогического эксперимента.

#### Литература

1. *Аверкин, А.Н.* Нечеткие множества в моделях управления и искусственного интеллекта / А.Н.Аверкин, И.З.Батыршин, А.Ф.Блишун и др.; под ред. Д.А.Поспелова. – М.: Наука, 1986. – 312 с.
2. *Аверкин, А.И.* Использование нечеткого отношения моделирования для экспертных систем / А.И.Аверкин, Х.Нгуен. – М.: ВЦ АН СССР, 1988. – 24 с.
3. *Айвазян, С.А.* Многомерный статистический анализ в социально-экономических исследованиях / С.А.Айвазян // Экономика и математические методы. – М.: Наука, 1977. – Т. XIII, вып. 5. – С.968–985.
4. *Заде, Л.А.* Размытые множества и их применения в распознавании образов и кластер-анализе / Л.А.Заде. – М.: Мир, 1980. – 390 с.
5. *Классификация и кластер* / пер. с англ. П.Г.Кольцова; под ред. Ю.И.Журавлева. – М.: Мир, 1980. – 392 с.
6. *Критенко, М.И.* О проблемах предварительного анализа результатов многофакторного испытания и оценки значимости влияния факторов / М.И.Критенко, А.А.Таранцев, Ю.Г.Щебаров // Изв. АН. Теория и системы управления. – 1996. – № 1. – С.174–176.
7. *Кудинов, Ю.И.* Нечеткие модели вывода в экспертных системах / Ю.И.Кудинов // Изв. АН. Теория и системы управления. – 1997. – № 5. – С.75–83.

8. Миркин, Б.Г. Проблема группового выбора / Б.Г.Миркин. – М.: Наука, 1974. – 256 с.

9. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И.Михеев. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.

10. Нгуен, В.Т. Обобщенные методы транзитивного замыкания нечетких отношений / В.Т.Нгуен // Сб. статей «Нелинейное моделирование

сложных структур». – М.: РАН, 1997. – С.65–71.

11. Нечеткие системы: моделирования структуры и оптимизация: Межвузовский тематический сборник научных трудов. – Калинин: КГУ, 1987. – 131 с.

12. Поспелов, Д.А. Ситуационное управление: теория и практика. – М.: Наука. – Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. – 288 с. ■

## КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

*А.В.Силантьев*

**Р**езультаты исследования дополняют теорию и методику подготовки будущего учителя физики. В нем разработаны пути повышения эффективности физического образования и целенаправленного использования новых компьютерных технологий, обеспечивающих понимание сути физических явлений, развитие физического мышления студентов; выявлено положительное влияние применения новых компьютерных технологий на развитие познавательной самостоятельности студентов.

Решающее значение для экономической эффективности и конкурентоспособности той или иной страны, обеспечение ее интеллектуальной самостоятельности и собственного места в современном, все более взаимосвязанном и взаимозависимом мире, приобрели научные и технические знания, творческий потенциал, инициатива, изобретательность, способность адаптации к меняющимся условиям не только определенных групп, но и населения в целом. Решение нынешних и предстоящих проблем выживания человеческого рода, развития общества в интересах человека лежит, прежде всего, в образовании всего населения и постоянного повышения уровня образованности.

Технический прогресс повлек за собой целый ряд существенных изменений в структуре занятости; он изменяет содержание традиционных профессий, специальностей и по-

вышает требования к уровню общей грамотности и профессионального образования.

С появлением современных компьютеров в учебных заведениях многих исследователей интересует вопрос об эффективности их использования в учебном процессе. Следует отметить, что исторически первой рассматривалась возможность применения вычислительной техники в предметах естественнонаучного цикла. Поэтому в этой области накоплен богатый опыт, который следует учитывать при разработке новых методик изучения отдельных вопросов в курсе физики.

Анализируя эффективность использования современной вычислительной техники и разработанного для нее программного обеспечения в процессе обучения физики и математики, исследователи [1, с.53] отмечают: «...возможность использования компьютеров в повышении эффективности процесса обучения очень велика, в первую очередь, при изучении физики и математики. К примеру, при изучении физики ЭВМ может использоваться для проведения численного моделирования различных физических явлений. Естественно, ЭВМ можно использовать для индивидуализации процесса обучения с использованием различных обучающих программ и контроля и самоконтроля степени усвоения того или иного раздела предмета, т.е. использование ЭВМ как некоего ТСО».

Большинство авторов: Булкин П.С., Волков Б.И., Воронцов М.А. и др. – считают, что

дидактический потенциал современной электронной техники в качестве средства обучения необыкновенно высок. Такие мощные технические средства оказывают свое влияние не только на традиционные методы обучения (проблемный, эвристический и т.д.), формы проведения занятий (самообразование, дистанционное обучение и т.д.), но и на само содержание учебного материала.

Так, например, в работе [2, с.6] авторы указывают: «Особенно велика сфера использования компьютерной техники в обучении дисциплинам естественнонаучного цикла. В частности, при изучении физики возможны пересмотр методики ознакомления с некоторыми фундаментальными ее разделами на основе, например, численного решения уравнений, эффективной графической иллюстрации сложных зависимостей, представляемых, обычно, в табличной или аналитической форме, а также существенное улучшение техники и методики лабораторного физического эксперимента».

Однако мнения исследователей о возможности повышения эффективности процесса обучения физике на основе новых информационных технологий сильно расходятся. Одна группа ученых: Булкин П.С., Волков Б.И., Дегтярев Б.И. и др. – считает, что использование компьютерной техники позволит значительно повысить эффективность обучения, как в высшей школе, так и в средних учебных заведениях. Другая группа: Гребенев И.В., Роберт И.В. и др. – справедливо указывая на недостатки внедрения современной вычислительной техники в учебный процесс, считают, что использование компьютеров в процессе обучения, по крайней мере, преждевременно.

Анализ зарубежных и отечественных исследований, а также практики использования компьютеров в учебном процессе позволяет сделать вывод, что одной из основных причин создания низкокачественных педагогических программных средств является частичное, а порой и полное игнорирование дидактических принципов обучения при их разработке. Исследователи также отмечают, что общим

для большинства компьютерных программ, показавших невысокое обучающее, развивающее воздействие на учащихся, являются тривиальные цели, заложенные в них создателями. Как правило, те же результаты в смысле знаний и умений, уровня познавательной деятельности без труда достигаются и на обычном уроке, без использования ЭВМ, при хорошем владении традиционной методикой преподавания, в частности физики.

Большинство авторов: Гребенев И.В., Извозчиков В.А. и др., – указывая на методическую эффективность использования компьютеров в учебном процессе, определяют цели, достижение которых целесообразно именно с применением современной вычислительной техники. Так, например, И.В.Гребенев в своей работе [3, с. 8] пишет: «... применение ЭВМ должно привести либо к усвоению нового, не изучаемого ранее содержания, либо вывести учащихся на более высокий уровень усвоения знаний, умений, либо сопровождаться значительной экономией времени, либо, наконец, должно привести к такому уровню познавательной активности, таких новых видов деятельности, которые не могут быть получены в традиционном, безмашинном учебном процессе. При этом методический выигрыш должен быть настолько значим, весом, чтобы окупить затраты времени учителя, усложнения деятельности учащихся».

При таком подходе, как считает В.А.Извозчиков [4, с.11], должно повыситься качество знаний: «С помощью компьютера повышается прочность знаний и достигается их большая глубина, так как открываются возможности для тренинга учащихся, а на экране дисплея моделируются ситуации, явления и процессы, которые недоступны обычным ТСО и средствам наглядности».

Как было отмечено ранее, эффективность использования компьютеров в учебном процессе во многом определяется качеством педагогических программных средств.

В настоящее время специалистами разработано большое количество педагогических программных средств, которые с успе-

хом применяются в учебном процессе школы и ВУЗа. При этом как разработчики программного обеспечения, так и методисты-исследователи используют различные классификации для определения места и роли того или иного педагогического программного средства в процессе обучения. Как правило, педагогические программные средства классифицируют по следующим основаниям: по целевому назначению, по характеру взаимодействия с обучаемым и т.д. Поэтому в данной работе может оказаться полезным использовать некоторую единую классификацию для оценки возможностей применения педагогических программных средств в процессе обучения.

На изучение курса физики в пединститутах выделяется недостаточно времени, поэтому большую роль в процессе изучения данного учебного материала играет самостоятельная подготовка студентов, в связи с этим определенный интерес представляет классификация педагогических программных средств, отражающая возможность самостоятельной работы будущих учителей. В качестве такой классификации можно использовать классификацию, рассматриваемую авторами [5].

В данной классификации педагогические программные средства подразделяются по степени жесткости контроля обучения со стороны компьютерной программы:

– *управляющие программы и автоматизированные обучающие системы* выполняют некоторые традиционные функции преподавателя и основаны на идеях программированного обучения;

– *диагностические программы* (тесты) предназначены для определения достигнутого уровня обучения;

– *тренировочные программы* (тренажеры) используются для закрепления пройденного материала или исправления существующих навыков;

– *справочные и информационно-поисковые базы данных* позволяют получить быстрый доступ к требуемой информации (физические постоянные, системы единиц, физические закономерности и т.д.);

– *измеряющие и контролирующие программы* для датчиков позволяют получать информацию и обрабатывать результаты, полученные в ходе проведения физических экспериментов;

– *имитационные программы* представляют тот или иной аспект реальности с помощью ограниченного числа параметров для изучения его основных структурных или функциональных характеристик;

– *экспертные системы* (репетиторы), построенные на основе применения техники искусственного интеллекта;

– *моделирующие программы* представляют в распоряжение обучаемого основные элементы для моделирования определенной физической реальности, при этом разработанная модель может и не соответствовать физической действительности;

– «*микромиры*» (виртуальная реальность) похожи на имитационно-моделирующие программы, однако они не отображают физическую реальность, а представляют абстрактную систему, создаваемую при участии преподавателя;

– *инструментальные программные средства* (текстовые редакторы, электронные таблицы, статистические пакеты, игровые программы и др.) обеспечивают выполнение конкретных операций, например, работу с текстовой информацией, составление электронных таблиц, проведение расчетов различного уровня сложности, в том числе и статистической обработки данных и т.п.;

– *языки программирования* позволяют разрабатывать собственные компьютерные программы.

Под степень жесткости контроля обучения понимается возможность студента принимать участие в определении целей и содержания своей деятельности, влиять на процесс обучения и управлять применяемыми средствами. Анализируя эволюцию использования педагогических программных средств в процессе преподавания физики, можно наблюдать плавный переход от использования программ с жестким контролем за работой студента (осуществляемого

в автоматизированных обучающих системах), к инструментальным средствам, управляющую функцию которыми несет сам студент. То есть в практике преподавания физики предпочтение отдается потенциально интерактивным программам, так как жесткое регулирование деятельности студентов со стороны программы подавляет самостоятельность, что в результате снижает эффективность процесса обучения.

Обращая внимание на развитие физики за последние несколько лет, следует отметить, что на российских и международных конференциях все большее количество докладов и сообщений широко используют результаты имитационного моделирования. Одной из причин расширения области применения в научных исследованиях моделирования, и численного эксперимента в частности, является быстрое развитие компьютерной техники и соответственно повышение возможностей используемого программного обеспечения.

Имитационные и моделирующие программы имеют много общего. Часто бывает сложно отнести рассматриваемую программу к тому или иному типу. Поэтому мы считаем целесообразным использование понятия имитационно-моделирующее программное обеспечение.

Имитационно-моделирующее программное обеспечение в приведенной выше классификации занимает центральное место. С одной стороны, студенту предоставляется возможность самостоятельного исследования заданной физической системы путем свободного выбора значений определенных параметров. С другой стороны, дается готовая компьютерная модель физической реальности, что в большинстве случаев освобождает студента от создания математической модели и использования сложного математического аппарата. Имитационно-моделирующее программное обеспечение в настоящее время широко используется не только в сфере обучения, но и имеет практическое применение во многих сферах жизнедеятельности человека.

Моделирующие программы представляют в распоряжение обучаемого основные элементы для моделирования определенной физической реальности и позволяют моделировать сложные для понимания студентов физические процессы, осуществляя диалог с пользователем и демонстрируя динамику их протекания.

Возможности вычислительного эксперимента, моделирование физических процессов, явлений предоставляют возможности изучения через интерактивное взаимодействие с объектом исследования тех из них, которые без компьютера невозможны для изучения. Среди причин невозможности постановки того или иного физического эксперимента обычно выделяют следующие: сложность постановки, необходимость большого времени на изложение и усвоение, недостаточная наглядность, потребность в громоздком математическом аппарате для описания, трудоемкость для представления результатов и т.п.

Компьютерные модели, представляющие собой программную среду для вычислительного эксперимента, объединяющую на основе математической модели явления (процесса) средства интерактивного взаимодействия с объектом исследования и развитые средства отображения информации, находят все большее применение в учебном процессе.

Таким образом, при изучении курса физики имитационно-моделирующее программное обеспечение позволяет:

- проводить физические эксперименты на экране компьютера, в тех условиях, когда делать это на реальном объекте практически невозможно или нецелесообразно;
- оперировать абстрактными математическими конструкциями и представлять их в графической, наглядной форме;
- моделировать и демонстрировать динамику протекания сложных для понимания студентов физических процессов, осуществляя при этом диалог с пользователем.

Данные теоретические положения позволили разработать и использовать ими-

тационно-моделирующее программное обеспечение для обучения курсу физики студентов пединститута.

Как показали исследования, применение на практических занятиях по физике современных компьютерных технологий, например, таких универсальных математических систем, как Maple, Mathematica, MATLAB, MatCad, позволяет рассматривать математические модели физических процессов, без описания их на языке программирования, моделировать физические процессы и предсказывать их результаты.

Так, например, можно использовать компьютер как инструмент для моделирования процессов и предсказания результатов по разделу электродинамика. Рассмотренный цикл практических работ по электродинамике включает широкий спектр динамических задач, что позволяет строить процесс обучения с учетом индивидуальных способностей студентов, включая организацию их самостоятельной работы. Предложенные задачи позволяют не только получать новые знания, довольно подробно рассматривать изучаемое физическое явление, вскрывать прикладную, практическую, техническую сущность решаемых задач, но и развивать навыки исследовательской деятельности.

В частности студенты аналитически или с помощью системы Maple получают у конкретной задачи ответ в виде конечной формулы. Полученная формула, описывающая физический процесс данной задачи, подвергается исследованию в системе Maple. Строятся двумерные или при необходимости трехмерные графики, осуществляется анимация, исследуется влияние на физический процесс различных параметров системы, анализируются возможности практического использования результатов данной задачи.

С помощью этой методики можно также выполнять домашние задания, курсовые и дипломные работы, устраивать демонстрации, намного быстрее решать исследовательские и инженерные задачи, готовиться к занятиям. Система Maple позволяет студентам экспериментировать с математичес-

кими идеями, визуализировать математические операции, создавать большие и реалистичные модели.

Таким образом, использование имитационно-моделирующего программного обеспечения студентам позволяет наглядно представить физические процессы (как в статике, так и в динамике), а также избавить их от рутинных математических вычислений. Кроме того, использование на практических занятиях системы Maple позволяет также решить проблему, связанную со слабым уровнем математической подготовки студентов.

В заключении необходимо отметить, что преподавание курса физики с использованием современных компьютерных технологий позволит повысить эффективность обучения. Для этого необходимо комплексное использование возможностей компьютера в процессе обучения, которые недоступны традиционным средствам обучения (организация информационно-поисковой деятельности; обработка результатов лабораторного эксперимента; моделирование изучаемых физических явлений и процессов; автоматизация процессов контроля и результатов усвоения учебного материала; управление учебной деятельностью). При этом методика компьютерного обучения должна соответствовать общим дидактическим принципам обучения.

### Литература

1. *Нурлыгаянов Ф.Б.* Основы информатики и возможности ее применения при изучении физики / Ф.Б.Нурлыгаянов, М.Ф.Каримов. – Бирск: БГПИ, 2004. – 105 с.
2. *Кондратьев, А.С.* Физика и компьютер / А.С.Кондратьев, В.В.Лаптев. – СПб., 1999. – 328 с.
3. *Гребенев, И.В.* Применение ЭВМ в процессе преподавания физики в средней школе / И.В.Гребенев. – Новгород: ННГУ, 1995. – 76 с.
4. *Извозчиков, В.А.* Дидактические основы компьютерного обучения физике / В.А.Извозчиков. – СПб.: ЛГПИ, 1997. – 89 с.
5. *Башмаков, М.И.* Информационная среда обучения / М.И.Башмаков, С.И.Поздняков, Н.А.Резник. – СПб.: СВЕТ, 1997. – 400 с.

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К РАБОТЕ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ

**Ш.Г.Зиятдинов**

**С**реди проблем, возникших перед человечеством в начале XXI века, одной из самых сложных является экологическая проблема, которая проявляется в невиданном по масштабам и по остроте противоречии между растущими потребностями человечества и объективными возможностями окружающей среды с ее ограниченными материальными и энергетическими ресурсами. Человечество стало определяющим фактором формирования процессов в биосфере или, по словам В.И.Вернадского, стало «ведущей геологической силой».

Международное сообщество начинает задумываться над проблемой долговременного и сбалансированного развития всей цивилизации, над вектором развития экономики, основы ее существования. Решение этих проблем имеет как свой практический, так и нравственный аспект. Казалось бы, феноменальное экономическое развитие общества в XX веке, основанное на НТП, должно было бы раз и навсегда уничтожить социальные проблемы человечества. Однако получилось наоборот. Человечество стремительно приближается к кризису, связанному с перенаселенностью, истощением природных ресурсов и загрязнением окружающей среды. К чему это приведет – к ядерной войне, к полному истощению озонового слоя, к всемирной эпидемии СПИДа или к разрастанию военных конфликтов, характерных прежде всего для стран с низким уровнем жизни, или других конфликтов между странами за различные виды жизненно важных ресурсов? Сегодня на этот вопрос ответить невозможно [1].

Непростые задачи стоят перед человечеством. Академик Н.Н.Моисеев не раз подчеркивал, что будущее невысказано без новой морали. Принцип «не навреди себе и ближнему» должен быть дополнен: «веди

себя так, чтобы потомкам было лучше, чем тебе». Иначе не выжить! А так, как живем мы, действительно дальше жить нельзя! В обществе все чаще стали возникать и дискутироваться вопросы, один из которых можно сформулировать следующим образом: какой должна быть экологическая стратегия человечества?

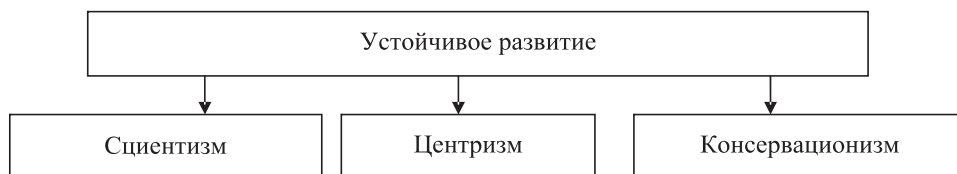
Серьезные предупреждения человечеству о возможной экологической катастрофе впервые прозвучали в начале 70-х годов XX в. в докладах Римского клуба. В дальнейшем были представлены пути предотвращения возможной катастрофы в докладе под названием «Наше общее будущее», составленном Международной комиссией по окружающей среде и развитию (МКОСР) во главе с Г.Х.Браундланд. На основе этого доклада Комиссией ООН была составлена Концепция устойчивого развития (УР) мирового сообщества (1987), которая и дала общепринятое сейчас определение: устойчивое развитие – это развитие, которое обеспечивает удовлетворение потребности и чаяния настоящего поколения, не подвергая риску опасности способность будущих поколений удовлетворять свои нужды. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.) подтвердила необходимость перехода человеческой цивилизации к УР. Конференция приняла также «Повестку дня на XXI век» или «Повестку-21» – программу, ориентированную на изменение взаимоотношений между людьми, государствами, человечеством в целом и окружающей средой. Переход к такому сообществу – это некая «сверхзадача» человечества, решение которой создаст равные возможности для благополучной жизни ныне живущих и будущих поколений (при такой модели социально-экономического развития не истощаются природные ресурсы и не проис-



ходит деградация окружающей среды). Можно полагать, что при конкретизации путей построения общества УР человечество научится экологическому укладу жизни. Регулирование роста народонаселения, продовольственная безопасность, обеспечение энергией – вот три фактора, которые при-

няты в качестве главных составляющих концепции УР.

Все неисчерпаемое разнообразие взглядов на УР окончательно оформилось в период стремительного НТП человечества в XX веке и в основном свелось к трем сценариям [2-3].



- Сциентизм – это вера в безграничные возможности науки.
- Консервационизм – это красивая утопия о возможности вернуть человечество «назад к природе» при сокращении народо-

населения в 10 раз.

- Экологический реализм – «центристское» мировоззрение, сочетающее лучшие стороны подходов сциентистов и консервационистов.

**Сравнение основных прогнозируемых сценариев перехода к устойчивому развитию [2]**

Основные элементы сценария	Сценарий		
	консервационистский	центристский	сциентистский
Предел численности народонаселения планеты	0,5-1,5 млрд	8-12 млрд	30-50 млрд
Характер урбанизации	Уровень урбанизации снижается, на смену мегаполисам и крупным городам приходят экосити	Уровень урбанизации повышается, экологизируются крупные города, включая мегаполисы	
Изменение величины мирового энергопотребления	Снижение в 6-10 раз	Увеличение в 2-3 раза	Увеличение в 10 и более раз
Структура энергетики	Энергетика на основе ВИЭ (возобновимых источников энергии)	Полиэнергетика: атомная, на основе ВИЭ, тепловая	Преобладание атомной энергетики
Система сельского хозяйства	Биологическая	Компромиссная. Минеральные удобрения и гербициды используются в умеренных дозах	Интенсивная. Широко используются закрытый грунт, высокие дозы минеральных удобрений, орошение, монокультура
Основные минеральные ресурсы	Вторичные	Первичные и вторичные при развитии ресурсосберегающих технологий	Замена исчерпанных ресурсов их новыми эквивалентами
Загрязнение окружающей среды	Минимальное благодаря закрытию всех экологически грязных производств и внедрению безотходных технологий	Умеренное благодаря малоотходным технологиям, усовершенствованным очистным сооружениям и захоронению особо опасных отходов	
Охрана биоразнообразия	Полное сохранение	Сохранение большей части	Сохранение 50-70%
Доля охраняемых природных территорий на планете	70%	33%	Менее 10%

Спустя 10 лет после Рио-92, когда состоялся новый Всемирный экологический саммит в Йоханнесбурге (2002), было отмечено слабое усиление ведущих параметров УР общества, предотвращающих экологический кризис и стало очевидно, что «инвайронментальная эра» еще не наступила, а путь к обществу УР будет долгим и тернистым. Отметим только, что в настоящее время центристский экологический сценарий принимается как наиболее вероятный и реальный сценарий развития отношений человека и природы в будущем и принятые на Саммите Земли (Рио-92) документы являются центристскими по духу.

Основную идею центристского экологического сценария выразил Н.Н.Моисеев в своих представлениях о коадаптации человека и биосферы [4]. При такой коадаптации биосфера перейдет в «квазистойчивое состояние» с сохранением основных биосферных круговоротов веществ. Ноосфера в этом случае понимается не как «сфера разума», а как «сфера разумности». Фундаментальные положения центристской концепции принимаются как основные при разработке программ развития каждой страны. Например, в России Указом Президента РФ от 1.04.1996 принят программный документ «Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» [5]. В основу концепции легли рекомендации и принципы, изложенные в документах Конференции Рио-92.

Таким образом, концепция общества УР стала одной из самых влиятельных стратегий развития человечества. При этом необходимость смены жизненной парадигмы за исторически короткое время обуславливает необходимость создания **системы образования для устойчивого развития** с широким анализом проблем глобализации.

Экологическое образование (ЭО) для УР, оставаясь одной из важнейших составных частей концепции УР:

- становится основой экологического мировоззрения, экологической этики и экологической культуры всего населения;

- направлено на формирование понимания законов природы и последствий их нарушения;

- ставит своей задачей образование граждан, включающее знания и умения, необходимые для обеспечения гармоничного сосуществования с другими людьми и окружающей средой, и обеспечить практическую реализацию указанных приоритетов.

Вместе с тем отметим, что на экологическом саммите в Йоханнесбурге (2002 г.) было также отмечено отсутствие системы ЭО.

В «Государственной стратегии устойчивого развития РФ» (1997) сказано, что «...экологизация сознания и мировоззрения человека, радикальная переориентация системы воспитания и образования на принципы УР должны способствовать выдвиганию интеллектуально-духовных ценностей на приоритетное место по отношению к материально-вещественным». Эти приоритеты сохранены в Экологической доктрине РФ.

В 2000 году разработана «Национальная стратегия экологического образования Российской Федерации», где четко определены цели, задачи, принципы, основные направления ЭО, которое направлено на создание единой **системы непрерывного ЭО** каждого гражданина России в течение всей его жизни. Содержание закона РФ «Об охране окружающей природной среды» (от 10.01.2002 г.) подчинено этой цели. Так, в главе XIII «Основы формирования экологической культуры» в статьях 71, 72, 74 говорится, что в целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается система всеобщего и комплексного ЭО, включающая в себя дошкольное и общее образование, среднее, профессиональное и высшее профессиональное образование независимо от их профиля, послевузовское профессиональное образование, профессиональную переподготовку и повышение квалификации специалистов. В них говорится о необходимости распространения экологических знаний и всеобщего экологического просвещения

населения, в котором должны принимать участие все уровни государственной власти РФ и органы местного самоуправления, СМИ, образовательные учреждения, музеи, библиотеки, учреждения культуры, природоохранные учреждения, организации спорта и туризма и т.д.

Как следует из «Национальной стратегии экологического образования РФ», задачами системы ЭО являются:

- формирование нормативно-правовой, методологической, научно-методической и материально-технической базы;
- определение приоритетных направлений развития системы ЭО в изменяющихся социально-экономических условиях российского общества;
- планирование и координация (по вертикали и горизонтали) взаимодействия основных компонентов системы ЭО;
- согласование практических действий государственных структур, общественных организаций и предприятий по созданию и развитию системы ЭО.

Таким образом, ЭО – это непрерывный процесс, охватывающий все возрастные уровни населения (от дошкольного возраста до специалистов, уже имеющих высшее образование), оно предусматривает создание условий для воспитания человека, осознающего значение проблем окружающей среды, обладающего знаниями, умениями и навыками, необходимыми для экологически грамотного решения задач устойчивого социально-экономического развития страны. Задачей образовательного сообщества становится обеспечение практической реализации вышеуказанных задач.

В «Национальной стратегии экологического образования РФ» говорится также о том, что Россия нуждается в кадрах, готовых решать проблемы природопользования, охраны окружающей среды, способных к адаптации и переменам в период перехода общества к рыночной экономике и к модели УР. Мы считаем, что такая постановка вопроса всецело относится и к подготовке учителей современной школы, которые дол-

жны вести всю работу по ЭО, воспитанию и формированию экологической культуры современной молодежи, потому что только экологически образованный учитель может вести успешную работу по ЭО учащихся.

В Государственных стандартах высшей школы в качестве главной выделена задача – поднять качество подготовки специалистов на уровень современных требований. Закономерно возрастают требования к системе подготовки учителя, его будущей профессиональной деятельности, в частности, в качестве эколога, потому что, как считают специалисты, все меры, которые необходимы для реализации идей УР, должны сочетаться с ЭО и воспитанием молодежи. Основная роль в ЭО будущего гражданина – специалиста отводится в первую очередь средней школе. Таким образом, экологизация становится одной из характерных черт современного школьного образования. Целью ЭО учащихся с его мировоззренческой ориентацией должно стать формирование экологической культуры, повышение социальной активности выпускников школы в решении вопросов охраны окружающей среды, формирование у них бережного отношения к природе и на этой основе воспитание чувства гражданской ответственности за состояние природной среды.

Наши исследования показывают, что необходимым условием совершенствования экологической культуры будущих учителей и их подготовки к работе по ЭО учащихся является применение системного подхода к определению содержания ЭО и организации системы подготовки учителей физики: от разработки модели экологической деятельности учителя до организационных форм, методов и средств обучения. Только анализ прогнозируемой деятельности будущего учителя позволит сформулировать иерархический список задач, к решению которых он должен быть подготовлен. В подготовке будущего учителя к работе в школе большую роль играет деятельностный подход: организация профессионального становления будущего учителя в рамках вуза должна мо-

делировать будущую педагогическую деятельность учителя. При этом необходимо учитывать, что проблема экологической подготовки учителя лежит на стыке педагогических проблем высшей и средней школы и должна быть ориентирована на школу. Поэтому содержание такой подготовки должно определиться в соответствии с задачами ЭО школьников.

К настоящему времени в ЭО как в общеобразовательной школе, так и в вузе наметились качественные изменения: пришло понимание того, что сегодня уже недостаточно иметь лишь определенный объем экологических знаний, необходима этико-экологическая позиция и соответствующая ей деятельность человека. Поэтому в общеобразовательную школу все активнее внедряются те модели обучения, в основе которых лежит гуманитарно-эстетическая и естественнонаучная межпредметная интеграция. При этом все школьные предметы должны быть экологически ориентированы и направлены на развитие интеллектуальной и духовной сфер личности. Такая интеграция позволяет не только подготовить учащихся к системному, научному восприятию мира и его экологических проблем, но и усилить у них потребности познания и активной природоохранной деятельности [6].

В РФ принят так называемый интегрированный вариант ЭО в школе: в учебном плане нет специального предмета «Экология», а экологический материал рассредоточен по ряду учебных дисциплин. При таком варианте экологические знания органично встраиваются в систему приобретаемых учащимися межпредметных знаний во всех звеньях, начиная от начальных классов до старших, и при выполнении ими творческих проектов.

Вместе с тем, приходится констатировать, что многими методистами, экологами и самими учителями физики роль курса физики в ЭО учащихся неоправданно игнорируется. Этот важнейший предмет не в полной мере выполняет свою роль в экологически ориентированной пропаганде достижений НТП, хотя в стандарте среднего

(полного) общего образования по физике [7] и в сопроводительном методическом письме [8] приведены требования к уровню подготовки выпускников в области экологической тематики. Поэтому мы считаем, что в системе интегрированного ЭО физика должна играть подобающую ей роль, так как целый ряд биосферных процессов и, тем более, экологических проблем, порожденных хозяйственной деятельностью человека, имеет физическую природу. В контексте ЭО роль курса физики заключается в том, чтобы раскрыть роль физических явлений, процессов и описывающих их количественных характеристик как важных экологических факторов и параметров различных процессов в биосфере, а также выяснять их допустимые нормы. Например, «Повестка-21», принятая на Конференции по экологии и развитию в Рио-92, отмечает, что энергия жизненно важна для экономического и социального развития, повышения жизненного уровня и что все энергоисточники следует использовать таким образом, чтобы сохранить атмосферу, здоровье людей и окружающую среду, т.е. вопросы энергетики, ее экологические проблемы, рассматриваемые на уроках физики, являются стержнем концепции перехода к обществу УР. Известно также, что загрязняющие факторы принято группировать по их природе – физической, химической, биологической. Вместе с тем, из этой триады загрязняющих факторов наименее изучен первый. Недостаточное внимание к физическому загрязнению окружающей среды в первую очередь связано с отсутствием заметных (на уровне чувствительности рецепторной системы человека) внешних признаков влияния физических факторов на здоровье человека. Поэтому экологические последствия влияния физических воздействий на человека ускользали от внимания экологов. Однако в последнее время, в связи с возрастанием интенсивности физических факторов, воздействующих на человека, и в связи с обнаружением неблагоприятных эффектов действия интерес к физическому загрязнению окружающей

среды возрос, особенно в последнее время, когда стали известны негативные аккумулятивные проявления этих факторов [9].

Цивилизация не может отказаться от благ НТП. Лишь дальнейшие исследования в области физики помогут не только разрешить злободневные проблемы, но и добиться создания в будущем условий, не позволяющих наносить вред окружающей среде. Примеры тому уже есть: созданы экологически чистые альтернативные источники энергии (использованы энергия Солнца, ветра, воды), идут работы по термоядерному синтезу, существуют проекты замены двигателей внутреннего сгорания на электромобили, водородные двигатели и т.д. По выражению В.И.Трухина (декана физфака МГУ) – «экологи только ставят проблему, но решать ее будут физики. Не экологи с поверхностным знанием начатков наук, а экологически грамотные физики».

Отметим, что экологические проблемы современности, связанные с физическими факторами, могут быть отнесены к сфере интересов новой науки, развивающейся на стыке физики и экологии – экологической физики. Содержание этого нового направления еще четко не определено и находится в стадии становления, о чем свидетельствуют материалы четырех Всероссийских конференций «Физические проблемы экологии», проведенные на физическом факультете МГУ. В частности, в решение IV Всероссийской конференции (МГУ-2004) (конференция хотя и называется Всероссийской, но активное участие в ее работе приняли ученые и специалисты из ряда стран СНГ и зарубежные гости) внесены следующие пункты:

- всемерно способствовать расширению экологического компонента образования при подготовке студентов, в частности, студентов-физиков;

- продолжить разработку программы по экологическому обучению студентов физических специальностей и т.д.

Таким образом, проблема включения вопросов экологической тематики в учебные программы по физике поставлена давно, но,

увы, по-прежнему остается нерешенной и даже усугубляется: сокращается время на изучение физики, в программах по курсу физики экологическая тематика игнорируется, многие вопросы политехнического характера в физике переносятся в разряд «на выбор» или «на усмотрение преподавателя» и т.д.

На наш взгляд, внимание физико-математических факультетов педагогических вузов должно быть уделено формированию экологической культуры будущего учителя физики, потому что прежде чем идти в школу, самим учителям физики необходимо разобрататься в широком спектре экологических проблем современности, имеющих физическую природу. К сожалению, в вузовской практике проблеме совершенствования системы подготовки студентов-физиков к их будущей работе по экологическому образованию учащихся и формированию у них экологического мировоззрения при изучении курса физики не придается должного значения.

Проведенный нами анализ состояния ЭО студентов позволил выделить следующий круг проблем, составляющих основу системы подготовки учителя физики к экологическому образованию подрастающего поколения в современных условиях.

1. Разработка концептуальных положений ЭО учащихся и подготовки учителей к работе по ЭО учащихся при изучении физики, анализ теоретико-методологических проблем, возможных подходов к определению содержания ЭО, места и роли курсов школьной и вузовской физики в ЭО соответственно учащихся и будущих учителей в вузе, выделение экологической составляющей курсов физики.

Важнейшее значение для теории и практики ЭО учащихся и учителей имеет разработка интегрированной программы «Физика и экология» с заполнением программ курсов физики экологической составляющей. Такой подход позволяет рассматривать экологические знания в динамике их изменений, обусловленных развитием учащихся. Данная концепция дает основание рассмат-

ривать экологические знания как составную часть не только общего и профессионального образования обучающихся (учащихся и будущего учителя), но в большей степени их общечеловеческого становления.

2. Экологическая направленность изучения естественнонаучных дисциплин, в том числе курса физики. В школьной практике недостаточно используются достижения теоретических и опытно-экспериментальных исследований, в результате чего преобразующая функция науки реализуется не полностью. Учителя физики испытывают острую потребность в научно обоснованных рекомендациях по организации ЭО учащихся, в которых были бы учтены:

- специфика современного НТП в мире, в стране, в своем регионе;
- уровень учебно-материальной базы школы; методика дифференцированного и индивидуального подхода в процессе ЭО учащихся;
- процесс внедрения прогрессивных форм организации ЭО;
- внедрение новой информационной технологии и ЭВМ в учебно-воспитательный процесс;
- внедрение в массовую практику ЭО учащихся инновационных приемов из опыта учителей-новаторов, идеи педагогики сотрудничества и т.д.

Таким образом, система образования в условиях ее модернизации требует не просто усовершенствования определенных звеньев экологической подготовки учащихся, а научно обоснованных преобразований в целом – изменения ее содержания, форм, методов, средств. В этих рамках предполагается разрешение противоречий, возникающих между требованиями современного образования, позволяющего установить закономерные связи между формами и методами ЭО учащихся и изменениями в их экологической культуре, обеспечивающей высокую готовность школьников к выбору своего жизненного пути.

3. Отбор и систематизация содержания экологических знаний и умений учащихся

школ, отвечающих требованиям НТП и социально-экономического развития в стране.

НТП оказывает влияние на процесс формирования экологического мировоззрения учащихся. В связи с таким новым явлением в современном производстве, как человеческий фактор, с такими характеристиками современных технологий, как ее сложность, экологическая опасность, энерго- и материалоемкость, отбор экологической составляющей курса физики приобретает особую актуальность. Возрастание человеческого фактора требует особого внимания к социально-экономическим аспектам ЭО молодежи.

Одним из важнейших путей, обеспечивающих эффективность формирования экологического мировоззрения учащихся, является рассмотрение его как непрерывного, неограниченного рамками школы процесса. Отсюда вытекает необходимость постоянного обновления и обогащения содержания экологической составляющей изучаемого и понимания сущности и содержания системы ЭО учащихся в условиях непрерывного образования. Мы полагаем, что успех ЭО на уроках физики во многом будет зависеть от того, насколько учитываются возрастные особенности школьников и поэтому структура экологической составляющей сквозного интегрированного курса должна соответствовать концентрически построенной структуре содержания базового курса физики [10,11]. Отличаться он должен лишь стилем донесения материала до школьника и соответственно минимизацией объема с учетом познавательных способностей школьников. Говоря об этом, мы имеем в виду концентрическое построение изучения экологических проблем современности в рамках концентрически построенного интегрированного курса «Физика и экология», по которому экологические проблемы физической природы нами рекомендуется изучать на 16 дидактических единицах [10].

Следует заметить, что составители некоторых программ предлагают изложить материал по экологии, не учитывая возрастные и познавательные способности учащихся

ся. Неподъемный объем якобы минимальных знаний приучает школьника к его неисполнению.

4. Экологизация аудиторного учебно-воспитательного процесса и внеурочной деятельности студентов. Естественно, фундамент экологической подготовки будущих учителей физики должен закладываться и углубляться в курсе физики. Как показывает опыт, обоснованное и систематическое включение в учебный процесс материалов экологической тематики при одновременном установлении их физической природы позволяет научить будущего учителя физики разбираться в основных экологических проблемах современности, выработать практические навыки и умения введения материала экологического характера в школьную практику. Студенты должны видеть на каждом занятии, что физика — это фундаментальная наука, законы которой распространяются на всю ноосферу. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают [9], что в вузах в подготовке современных учителей физики к работе по ЭО учащиеся имеют большие возможности.

а) Реализация анализируемых условий возможна, если профессорско-преподавательским составом и студентами будет осознана значимость экологической подготовки подрастающего поколения. Предполагается также, что экологическая составляющая в курсе физики педвуза должна быть органично связана со школьным курсом физики и включена в учебно-познавательный процесс на различных этапах учебной деятельности студентов (лекции – семинары – лабораторные занятия – консультации – зачет – экзамен). Но установившаяся традиционная аудиторная пассивная форма организации учебно-познавательного процесса в вузе в современных условиях не в полной мере позволяет решать задачи по подготовке творчески работающего специалиста. Анализ государственных стандартов для педвузов и соответствующей учебно-методической литературы (программ, учебников, задачников) также указывает на отсутствие в курсе

физики экологической составляющей. По всей видимости, необходимо авторам вузовских учебников и задачников по курсу физики больше внимания обратить на включение и анализ вопросов экологической тематики в содержание учебно-методической литературы.

б) В процессе методической подготовки мы исходим из того, что профессионально-методическая подготовка будущего учителя физики в области ЭО учащихся будет более эффективной, если обучение студентов в вузе пронизывается идеей экологизации всех видов профессиональной деятельности учителя на основе целенаправленного использования известных и инновационных методов обучения. То есть необходимым условием выступает организация деятельности студентов адекватной профессиональной деятельности учителя по формированию экологических знаний школьников.

Так, на семинарских занятиях по курсу «Методика преподавания физики» студенты разрабатывают планы-конспекты отдельных фрагментов уроков с экологической направленностью. А для того, чтобы сформировать у студента те или иные умения, его нужно включить в специально организованную деятельность, которая бы одновременно требовала и развивала умения, навыки, необходимые будущему учителю. Здесь особое значение имеет самостоятельная работа студентов как средство развития их познавательной активности и формирования профессиональных умений. Содержание такой работы должно быть направлено на формирование творческих и исследовательских умений будущего учителя.

в) Большая роль в процессе подготовки учителя к работе по ЭО учащихся возлагается на специальные курсы и семинары. Например, при изучении курса «Экологические проблемы современности в курсе физики» и спецкурса «Экологическое образование учащихся при обучении физике» одной из главных является задача формирования у студентов конструктивных и организаторских умений, направленных на усиление экологической направленности различных ти-

пов мероприятий. Многолетняя опытно-экспериментальная работа показывает, что студенты не в состоянии сразу определить экологические задачи урока, внеклассного мероприятия, их структуру, разработать полноценный план-конспект мероприятий с экологической направленностью. Поэтому такая работа состоит из нескольких взаимосвязанных этапов. Раскрытие возможностей различных мероприятий в экологической подготовке учащихся, отдельных структурных элементов урока, внеклассного мероприятия, обсуждение деятельности учителя при их разработке и анализе осуществляется на лекционных занятиях.

Семинарские же занятия, являющиеся естественным продолжением занятий по методической подготовке студентов, призваны формировать у будущих учителей определенные виды профессиональной деятельности. В процессе опытно-экспериментальной работы мы стремимся организовывать занятия таким образом, чтобы вопросы ЭО учащихся охватывали все формируемые виды будущей работы учителя: анализ учебной и методической литературы, планирование работы, разработку логической структуры уроков и мероприятий, овладение методами активизации мышления учащихся, организацию познавательной деятельности при изложении материала и т. д. [9].

г) Эффективность ЭО молодежи (учащихся и студентов) при изучении физики может быть значительно повышена за счет последовательной реализации принципа регионализации образования [9,12], т.е. достаточного полного насыщения содержания анализируемой темы местным материалом, и использования воспитательных приоритетов региональной экологической ситуации. Региональный вариативный компонент стандарта образования позволяет отразить в содержании образования специфические условия, традиции края, потребности региона, его экономики, природных условий, культуры и региональных особенностей экологической ситуации. Для современной системы педагогического образования особен-

но важно то, что для личностной ориентации необходимо организовать конкретный чувственный опыт, наполнить духовную жизнь обучаемых реальными проблемами, привлечь к преобразованию собственной жизнедеятельности и места проживания, готовить их к выполнению социальных функций, необходимых в условиях региона. Такой подход позволяет усилить мотивацию и воспитательный эффект обучения. Но, вместе с тем, подчеркнем, что регионализация не должна пониматься как включение специальных предметов, информирующих о регионе, районе, городе. Такая «приземленность» образования, его ориентация на отнюдь не мировой опыт вряд ли будет способствовать развитию личности.

д) Необходимость овладения значительным объемом знаний, развитие информационных систем, ЭВМ объективно требует их внедрения в учебный процесс современной школы [13];

е) Полноценное ЭО самих студентов предполагает сочетание аудиторных форм обучения с организацией исследовательских и творческих работ экологической тематики. Здесь можно добиваться сочетания высокого теоретического уровня преподавания с его доступностью, с ориентацией на практическое использование в жизни полученных знаний. Здесь мы имеем в виду огромные возможности НИРС как формы подготовки творческого специалиста. Думается, что такая форма работы по цепочке, как индивидуальная НИРС: рефераты, курсовые работы, студенческие публикации, дипломная работа, апробация результатов НИРС во время педагогической практики – является важным звеном в процессе подготовки современного учителя физики.

ж) Важную роль в подготовке студентов к работе по формированию экологического мировоззрения учащихся играет подготовка к внеклассной работе с экологической тематикой при изучении курса физики.

з) Бесспорным является и тот факт, что каждый специалист должен уметь своевременно обновлять свой багаж знаний, при не-



обходимости в будущем и переквалифицироваться (что особенно важно в последнее время), т.е. уметь заниматься самообразованием.

Таким образом, экологической тематике в процессе подготовки будущих учителей физики в педвузе должно быть уделено серьезнейшее внимание.

### Литература

1. Крылов, О.В. Грозит ли нам «закат звезд»? / О.В.Крылов // Экология и жизнь. – 1999. – № 4. – С.32–37.
2. Миркин, Б.М. О мировоззренческой направленности экологического образования / Б.М.Миркин, Л.Г.Наумова // Биология в школе. – 2005. – № 1. – С.1–7.
3. Миркин, Б.М. Курс лекций по устойчивому развитию / Б.М.Миркин, Л.Г.Наумова. – М.: Тайдекс Ко, 2005. – 248 с.
4. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера / Н.Н.Моисеев. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 352 с.
5. Концепция перехода РФ к устойчивому развитию. – М.: Зеленый мир, 1996. – 32 с.
6. Назаренко, В.М. Будущее экологического образования: некоторые предположения / В.М.Назаренко // Экология и жизнь. – 1997. – № 3. – С.18–21.
7. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по физике (профильный уровень) // «Физика», приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – № 34.
8. О преподавании учебного предмета «Физика» в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования (Методическое письмо) // Физика в школе. – 2004. – № 6. – С.18–26.
9. Зиятдинов, Ш.Г. Экологическое образование учащихся в процессе обучения физике: учебное пособие. – Москва-Бирск: БГСПА, 2005. – 210 с.
10. Зиятдинов, Ш.Г. Экологическая составляющая курса физики / Ш.Г.Зиятдинов, Б.М.Миркин // Физика в школе. – 2004. – № 3. – С.23–30.
11. Миркин, Б.М. Экология в общеобразовательной школе (интегрированный вариант): учеб.-метод. пособ. для учителей / Б.М.Миркин, Л.Г.Наумова, Ш.Г.Зиятдинов и др. – М.: Тайдекс Ко, 2004. – 108 с. (Лекторий журнала «Экология и жизнь»)
12. Миркин, Б.М. Методология и содержание экологического образования в школах Башкортостана: коллективная монография / Б.М.Миркин, Л.Г.Наумова, Ш.Г.Зиятдинов и др. – Уфа: БИРО, 2004. – 164 с.
13. Зиятдинов, Ш.Г. Интерактивные информационно-коммуникационные технологии в экологическом образовании школьников / Ш.Г.Зиятдинов, И.А.Кожевникова // Образование и самообразование. – 2007. – № 2. – С.108–113. ■

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

*Н.В.Кузьмин*

**В** Федеральном компоненте Государственного стандарта общего образования, одобренном решением коллегии Минобразования России и Президиума Российской академии образования и утвержденном приказом Минобразования России «Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования» от 5 марта 2004 года (№ 1089), отмечается, что основная цель общего сред-

него образования – подготовка разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной позиции в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию.

На реализацию указанной цели направлены основные критерии и базовые основания построения образовательного стандарта, предусматривающего модернизацию содержания общего образования в соответствии с требованиями современности при сохранении традиции российской школы; соответствие содержания образования возрастным закономерностям развития учащихся, их способностям и возможностям как психического, так и физического здоровья учащихся; деятельностный характер образования, ориентацию содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности; ориентацию на реализацию компетентного подхода к содержанию образования, на формирование ключевых компетентностей – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач и др.

Реализация вышеназванной цели требует совершенствования подготовки в педагогических вузах высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять профессионально-творческую деятельность на качественно новом уровне. Это требование полностью возлагается и на факультеты, готовящие учителей технологии, но особенно для сельской школы.

Обществу нужны специалисты, способные решать профессиональные задачи не на нормативно-инструктивном уровне, а на более высоком – творческом.

В теории и практике педагогического образования накоплен интересный и многогранный опыт профессиональной подготовки педагогических кадров, обобщенный в различных научных теориях.

В основе этих теорий лежат фундаментальные положения, раскрывающие:

– закономерности и принципы профессионального становления личности (Б.Г.Ананьев, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн и др.);

– идеи ведущей роли деятельности как источника развития и формирования личности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Г.И.Щукина и др.);

– проблемы целенаправленного развития профессионального образования и профессиональной подготовки специалистов (С.Я.Батышев, В.П.Ковалев, А.А.Кирсанов, В.С.Леднев, В.Г.Максимов, О.Г.Максимова, В.А.Поляков, А.М.Новикова и др.).

Вопросы профессионально-педагогической подготовки учителя сельской школы, совершенствования в ней педагогического процесса рассмотрены в работах М.И.Гарипова, К.Ш.Ахиярова, В.М.Егорова, Л.А.Заввацкой, А.Ф.Ивановой, А.А.Меденцева, Г.В.Кондратова, В.К.Федулова, А.Н.Чалова, В.А.Челноковой, Д.С.Ягафаровой и др.

Анализ научно-педагогической литературы, условий профессиональной деятельности сельского учителя технологии, его подготовки в педагогическом учебном заведении позволили сделать вывод, что в вопросах готовности учителя к работе в сельской школе достаточно нерешенных проблем. Недостаточно изучено современное состояние сельской школы, не исследовано содержание профессионально-творческой готовности учителя технологии, отсутствует целостный подход к формированию готовности учителя технологии к работе в сельской школе в условиях малокомплектности и малочисленности учащихся.

Специальная, целенаправленная подготовка будущего учителя технологии в вузе обеспечивала бы разрешение данной проблемы. Но в то же время, учителя технологии отмечают недостаточную подготовленность к профессионально-творческой деятельности в условиях села. Причиной неподготовленности учителя называют недостаточное внимание в высших учебных заведениях к специфике деятельности учителя в сельской школе, к организации педагогической практики студентов. Таким образом, несмотря на накопленный опыт в теории и практике подготовки учителей технологии остро ощущается необходимость в новых исследованиях

этой важной сферы образования с учетом современных требований общества. Анализ практики подготовки учителей технологии сельской школы помогли выявить противоречия:

– между объективно существующей потребностью в повышении качества подготовки учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе и недостаточной разработанностью этого вопроса в теории и на практике;

– между творческой природой деятельности учителя технологии и репродуктивным характером их подготовки.

С учетом этих противоречий вытекает проблема, которую можно сформулировать следующим образом: каковы педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки будущего учителя технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе?

Анализ научно-методической литературы и существующей практики подготовки студентов педвуза по специальности «Технология и предпринимательство» позволил установить, что проблема подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе является актуальной в педагогической теории и практике и требует теоретического обоснования и поиска ее практического решения.

Профессионально-творческая подготовка понимается как:

– теоретическая подготовка, в ходе которой происходит овладение студентами теоретическими, методическими и практическими знаниями;

– практическая подготовка – формирование у будущих учителей технологии умений, навыков и качеств личности, необходимых для выполнения основных профессиональных функций на достаточно высоком творческом уровне;

– личностная подготовка – процесс формирования способности будущих учителей технологии к восприятию и осмыслению научно-теоретической информации на твор-

ческом уровне, умение создавать собственную программу профессионально-творческой деятельности в сельской школе;

– развитие творческого потенциала личности будущего учителя технологии.

Под профессионально-творческой деятельностью учителя технологии понимают целенаправленную, осознанную, личностно значимую деятельность, направленную на продуктивное и творческое решение профессиональных задач.

Проведенное теоретическое исследование по выявлению путей совершенствования процесса формирования готовности будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе доказали, что наиболее эффективно этот процесс осуществляется на основе системного подхода. Системный подход позволяет представить систему подготовки учителей технологии целостно и рассматривать ее как взаимосвязанную совокупность компонентов, а антропосоциальный подход, позволяет создать условия для личностного и профессионального развития будущего учителя технологии с учетом его возможностей и потребностей современного общества.

Существенная основа повышения эффективности подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в условиях села, направленность на творческий подход к выполнению профессиональных задач в будущем закладывается в процессе теоретического обучения студентов.

Наиболее благоприятные условия для подготовки будущих учителей технологии сельской школы создаются во время педагогической практики в сельской школе, в ходе которой наиболее ярко проявляются личностные качества студента. Она ставит студентов перед необходимостью решать конкретные педагогические задачи, что требует мобилизации всех практических и теоретических знаний, более осознанно воспринимать теорию, методику и технологию работы учителя сельской школы. Это повы-

шает качество усвоения знаний, вырабатывает умение применять теоретические знания на практике.

Должна быть разработана специальная система творческих видов работ, в какой-то мере приближающих студентов к реальной профессиональной деятельности учителя технологии сельской школы. Развитие творческого потенциала личности невозможно осуществить информационно-натаскивающими методами обучения, нужен переход к методам поисково-творческого характера. Применение активных методов обучения в подготовке будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности является одним из условий, способствующих получению лучших результатов в процессе вузовской подготовки, так как подготовка в этом случае ориентирована на активизацию познавательной и социальной активности студентов, что позволяет оптимизировать взаимодействие преподавателей и студентов, приблизить обучение к практике.

Важное средство совершенствования процесса подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе – необходимость разработки спецкурсов, программы подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе, основными задачами которого являются: развитие интереса и внутренней мотивации студентов к работе в условиях села; вооружение будущих учителей технологии дополнительными знаниями; овладение специальными умениями и навыками. Спецкурсы должны содержать материалы, отражающие специфику функционирования сельской школы и особенности работы учителей технологии.

Педагогическими условиями подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе, являются:

– организация педагогической практики студентов на базе сельских общеобразовательных школ и ее осознание студентами и преподавателями как основы формирования профессионально-творческой готовности учителя технологии к работе в условиях села;

– внеучебная, индивидуально-самостоятельная деятельность студентов по склонностям (занятие народным декоративно-прикладным творчеством), обеспечивающая творческую направленность профессиональной деятельности будущих учителей технологии сельской школы;

– нравственно-психологическая готовность студента жить и работать в условиях села, формирующаяся в процессе изучения дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки и спецкурса подготовки будущего учителя технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе.

### Литература

1. *Андреев, В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 157 с.
2. *Андреев, В.И.* Конкурентология: уч. курс для творческого развития конкурентоспособности / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
3. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы / Ю.К.Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
4. *Максимов, В.Г.* Формирование профессионально-творческой направленности личности учителя: дис. ... д-ра пед. наук / В.Г.Максимов. – Чебоксары, 1994. – 389 с.

## ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГИМНАЗИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Е.В.Сметанникова*

**З**акономерность, отражающая взаимобусловленность развития личности ребенка, функционирования (развития) окружающей его среды отмечена психологами достаточно давно. Эта закономерность плодотворно развивается в современной психологии и педагогике. Она лежит в основе культурно-исторической концепции развития человека, автором которой является Л.С.Выготский. Сущность сформулированной им закономерности развития высших психических функций состоит в том, что индивидуальные психологические способности первоначально существуют вовне, в социальной форме и лишь затем индивид осваивает их, «переносит» внутрь. Можно предположить, что приобщение ученика к творчеству и развитие у него творческой деятельности возможно только в том случае, если ученик погружен в соответствующую среду и активно с ней и в ней взаимодействует.

Конец 80-х – начало 90-х гг. прошлого столетия характеризуется появлением в отечественном образовании новых учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, школ с профильными, ориентированными на соответствующий вуз, классами и др. Инновационные учебные заведения становятся экспериментальными площадками для апробирования и внедрения нового опыта, адекватно отражающего педагогические подходы к удовлетворению имеющихся образовательных запросов школьников.

В настоящее время осуществляется поиск возможностей создания такой образовательной среды, которая бы способствовала развитию творческой деятельности учащихся в процессе их обучения и воспитания. В изменившейся образовательной ситуации создаются новые экспериментальные программы, совершенствуются формы и методы обучения, расширяется номенклатура

учебных дисциплин, отражающих возможности новых профилей в обучении.

Необходимость восстановить такие традиционные для дореволюционной России типы учебных заведений, как гимназии и лицеи, все более осознается в самых различных слоях нашего общества. Если попытаться кратко определить те социальные ожидания, с которыми связано открытие гимназий, то их можно свести к следующим позициям:

– за счет концентрации довольно ограниченных материальных и кадровых ресурсов нашего общества гимназии призваны обеспечить сохранение гуманитарной культуры и национального генофонда;

– на гимназии возлагается функция экспериментальных площадок, разрабатывающих пути преодоления отрыва нашей школы от мировых образовательных стандартов, решения проблемы «конвертируемости» выдаваемых у нас аттестатов и дипломов;

– гимназия рассматривается как ответ на многочисленные вызовы эпохи, предъявляющей все новые, зачастую противоречивые требования к личностному потенциалу выпускника школы, например, к его способности адаптироваться в быстро меняющихся условиях жизни, а с другой стороны – к его готовности действовать вопреки сиюминутным обстоятельствам, проявлять надситуативную активность, «быть не только актером, но и автором собственной драмы» (К.Маркс);

– в качестве одной из важных перед гимназией ставится задача оптимизации преемственности средней и высшей школы, причем эта задача формулируется комплексно (профессиональная ориентация, формирование целостной учебной деятельности и т.д.).

Эти и аналогичные им позиции обобщаются высказыванием академика Д.С.Лиха-

чева: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применение творческих сил, образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которой должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке» [3, с.6]

Анализ научных публикаций, а также существующей образовательной практики свидетельствует о том, что возникающие в различных регионах страны гимназии широко раздвигают привычный перечень учебных предметов, включая в него дидактические аналоги многих гуманитарных дисциплин, не представленных в типовых учебных планах обычной общеобразовательной школы. Учебный план гимназии сориентирован на уровень образования, значительно превышающий госстандарт, что достигается углубленным изучением основных предметов базисного компонента и введением авторских курсов, спецкурсов и факультативов. Таким образом, гимназия дает возможность освоить базовый компонент содержания образования средней общеобразовательной школы, расширяя его за счет введения в учебный план гимназического и авторского компонентов, готовит учащихся к получению высшего универсального образования, к интеллектуальному творческому труду. Сопоставляя универсальность образования и его классические основы, следует отметить их неразрывную связь. Универсальность – это обучение цельному знанию о едином мире, а классическая основа – это обучение всеобщим знаковым системам, языкам, применяемым к нескольким областям знаний.

Радикально меняются организационные основы педагогического процесса: гимназии стремятся «расшатать» представления детей о школьном обучении как о некоей извне

заданной и навязанной им системе, расширяя с этой целью перечень т.н. элективных учебных предметов (изучаемых факультативно по выбору). В отдельных школах педколлективы принимают на себя обязательство обеспечить каждому ученику возможность учебного взаимодействия со специалистами по любой интересующей его проблеме. Подобного рода обстоятельства в значительной мере активизируют процесс развития творческой деятельности школьников.

Возрастает педагогическая активность, ориентированная на разработку межпредметных, а в ряде гимназий – и на создание надпредметных учебных курсов и дисциплин. Прослеживается тенденция усиления интегративных начал в школьном образовании за счет дальнейшего освоения методик типа «бинарный урок», «межпредметный зачет», «комплексное учебное задание» и т.п.

Накапливается опыт не только дифференцированного обучения учащихся на основе оказания им различной («дозированной») помощи, а также путем организации профильных классов. Конструируются образовательные структуры, репрезентирующие одну и ту же реальность (к примеру – иностранный язык), но в разных ее аспектах – в зависимости от склонностей и профессиональных намерений школьников.

Образовательная среда гимназии открыта фундаментальным перестроечным процессам, инновационному типу мышления, новому отношению к окружающей действительности. Педагогический коллектив гимназии стремится ввести в орбиту гимназического образования пласты культуры, которые десятилетиями оставались за пределами школьных структур.

Открытость образовательной среды гимназии достигается благодаря усиливающейся в настоящее время тенденции, связанной с оптимизацией непосредственных контактов гимназии с вузами, участием вузовских преподавателей, ученых в учебно-воспитательной работе с гимназистами. Эти контакты обретают характер подлинного сотворчества, совместного поиска смысла, исти-

ны. В итоге происходит глубокая перестройка в мотивационной, ценностно-смысловой, интеллектуальной и других сферах личности как учащегося, так и учителя.

Содержание образования в гимназии реально обретает глубоко личностный характер, ибо оно включает, наряду с опытом (культурой), запечатленной в научных текстах, личностный опыт (культуру) учащихся и самого учителя. При таком подходе обучение выступает как «встреча», диалог этих культур.

В результате сотворчества с учеными учитель не только обогащает свое науковедческое познание, но и нередко становится автором новой концепции обучения и воспитания, основанной на интеграции науки и авторской технологии.

Научные и технические ресурсы гимназий позволяют учителям применять современные технологии обучения, для которых характерны интенсивная подача материала, активная позиция и высокая степень самостоятельности обучающихся, постоянная внутренняя обратная связь (самоконтроль и самокоррекция), диалогичность, проблемность.

Гимназия как инновационное образовательное учреждение исходит из принципиальной установки на развитие творческих начал в обучении. Творческая атмосфера (по словам К. Д. Ушинского, «дух») гимназии создается на основе сотворчества всех участников образовательного процесса, «в котором созданы условия для самосовершенствования каждого субъекта. Это предполагает создание рефлексивной среды: в мышлении – через решение проблемно-конфликтных ситуаций, в деятельности – через формирование установки на кооперирование, а не на доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта для себя» [4, с.77].

Учителя гимназии в формах, понятных детям, демонстрируют им свои усилия по реконструированию содержания, форм и методов обучения, открывая тем самым доступ в лабораторию своего педагогического творчества; показывают, что без соучастия

со стороны ребенка невозможно творчество учителя, поскольку оно всегда сотворчество (В.И. Загвязинский), всячески поддерживают соавторство гимназистов в рождении новых педагогических идей; обсуждают с учащимися внедряемые в гимназии инновации, причем не только организационного, но и сугубо дидактического плана; анализируют вместе с учениками и родителями противоречия в развитии школы, как учебного заведения гимназического типа, помогая школьникам осознать то, что гимназия строится ими совместно с учителями.

Творческая атмосфера гимназии определяется в значительной мере и личностными качествами гимназистов: активная жизненная позиция, проявляющаяся как в учебной, так и в общественной деятельности; настойчивость в реализации поставленной цели; высокая познавательная мотивация (учеба доставляет им удовольствие); навыки самоорганизации, способность к самообразованию, что особенно выражается в самостоятельной работе с дополнительной литературой, в проведении исследовательской работы в различных научных областях; критическое отношение к окружающей действительности, стремление проникнуть в суть вещей и явлений, не довольствоваться поверхностными объяснениями событий; большая работоспособность и желание работать как можно больше (решение сложных задач, требующих долгих размышлений).

Под влиянием создаваемой коллективом гимназии творческой атмосферы учебная деятельность школьников обретает новый ценностно-смысловой контекст, порождает ситуации творческого самовыражения, «надситуативной», «надроловой» активности, способствует проявлению дивергентного характера мышления.

Учителя гимназии осуществляют сотворчество с гимназистами в различных видах совместной деятельности: на уроках, на занятиях кружков, объединений по интересам и др. Выстраивая свое объяснение учитель «активизирует познавательные интересы

учеников, погружает их в атмосферу напряженного совместного поиска лучших решений» [1, с.38]. Таким образом, вместо того, чтобы воспроизводить хорошо известную теорию, учитель создает ситуацию, в которой в ходе диалога рождается новая теория. В результате чего приводятся дополнительные аргументы, доказательства скрытых сомнений, направленных на актуализацию иных, чем в учебнике подходов, точек зрения и оценок. Именно в ходе сотворчества учителя и ученика проблемная ситуация разворачивается ее новыми гранями и, как следствие, предопределяет новую проблему.

Сотворчество с учащимися помогает учителю увидеть объясняемое глазами учащихся, задаваться их вопросами и сомнениями, отрешившись от позиции человека, которому давно все ясно, искать и находить решение вместе с учениками, вместе с ними тревожиться и даже ошибаться (конечно, чтобы предотвратить возможные ошибки учащихся). Преобразующая творческая деятельность учителя, направленная не только на учащихся, но, прежде всего, на себя.

Творческая среда гимназии порождает потребность в сотворчестве и самих учеников. Способность одного ученика к пониманию интеллектуальной позиции другого – ошибающегося ученика – помогает в осуществлении сотворчества. В условиях, когда учащиеся вместе думают, переживают сходные состояния, заражают друг друга своим настроением, творчеством, импульс к работе растет в силу общей целеустремленности и удовлетворения самопереживанием.

В рамках творческих объединений гимназии формируются разновозрастные группы, занимающиеся изучением одной и той же проблемы, причем в них входят не только учащиеся гимназии, но и выпускники, обучающиеся в различных вузах. В процессе работы над решением проблемы у школьников развивается умение проникаться общим мотивом, одушевляться общими стремлениями, объединяться в общем волевым усилии, соотносить свои интересы с интересами других.

Именно в сотворчестве у школьников формируется критичность, независимость действий и суждений, основанная на способности различать и координировать различные точки зрения.

В процессе сотворчества формируется мотивация к порождению нового знания, т.е. при правильной организации сотворчества возникает синергетический эффект и происходит осознание того, что совместная деятельность приводит к формированию нового знания.

Именно в результате учебного исследования ученик получает неформализованные знания. Как отмечают исследователи, «формализованные знания мы можем получить из учебника, а неформализованные знания мастера – только пройдя путь подмастерья» [2, с.109]. Неформализованные знания являются результатом исследовательской работы учащихся, осуществляющейся в форме сотворчества с учителем, в ходе которого учитель передает гимназистам «не только систему знаний; он передает им свое мотивационно-ценностное отношение к этим знаниям» (Ю.В.Сенько).

Фонд интеллектуальных знаний учащихся гимназии отличается существенной глубиной, системностью, объемом, тенденцией к постоянному приращению новых знаний, ибо «способность активно мыслить уже достигла у человека определенного развития, когда он обладает навыками нешаблонного подхода к решению творческих задач. В процессе поисков новых решений, сопровождающихся неожиданными, непредсказуемыми поворотами мысли, происходит «духовная тренировка» личности, оттачивается ее познавательная сторона» [5, с.83].

Стремление и способность постичь сущность изучаемых процессов и явлений, высокий уровень самостоятельности учения, критичности в оценке идей в значительной степени стимулируют у гимназистов проблемное видение, личностное принятие проблемной ситуации, развивают у них внутреннюю личностную потребность в недостающих знаниях. Ученик в данном случае не



просто усматривает проблему, включается в ее решение, он принимает деятельность в целом с соответствующим ее мотивом; критически оценивает информацию, происходящие события и собственные действия; анализирует имеющиеся смыслы и осуществляет поиск новых смыслов; принимает решение «на свой страх и риск»; его увлекает сам процесс, игра творческих сил; ответственность и высокий социальный рейтинг выполняемой деятельности вдохновляют школьника на мобилизацию воли для преодоления препятствий [6, с.121]. Для гимназистов, осуществляющих творческую деятельность, также характерным является то, что для них чужие точки зрения не только имеют ценность, а стимулируют к поиску своей позиции, которая, в свою очередь, подвергается самокритике и переосмыслению.

Таким образом, образовательная среда гимназии, предоставляет значительные возможности для успешного развития творческой деятельности учеников. Однако, проведенный нами анализ публикаций и анкетирование по вопросам, так или иначе относящимся к этой теме, позволяет говорить о множестве разнообразных затруднений, а именно:

– Большинство гимназий возникает не как новая самостоятельная структура, а внутри длительное время функционирующей массовой общеобразовательной школы. Существование – наряду с «обычными» – гимназических классов чрезвычайно осложняет все аспекты жизнедеятельности педагогического и ученического коллективов, порождая целый комплекс организационно-управленческих, кадровых, финансовых, социально-психологических и собственно воспитательных проблем.

– Природа второй группы затруднений качественно иная: она обусловлена тем, что ни вузовская подготовка, ни даже длительный опыт педагогической деятельности не вооружает учителя специфическими познаниями и навыками, необходимыми для ди-

дактической ситуации, в которой он оказывается в гимназии. Особые затруднения встают в ходе реализации межпредметных, а тем более – надпредметных курсов, интегрирующих знания и подходы из разных, порой далеких, на первый взгляд, дисциплин.

– Среди психологических барьеров отметим, прежде всего еще не изжитый учительством соблазн получить (или сделать) идеальную учебную программу, идеальную учебную или методическую разработку. Отказ от этой метафизической установки требует от учителя постоянной активности, значительных творческих затрат.

– Отметим, наконец, затруднения, связанные с тем, что в условиях гимназии учителям в рамках их должностных обязанностей включается и научно-методическая работа, с которой они были знакомы лишь в общих чертах и теперь они спешно должны обрести исследовательскую культуру.

Конечно, очерченная выше картина трудностей не является исчерпывающей. Непременно одно: одинаковое образование для всех не оправдало себя. Гимназии неизбежно заняли важное место в целостной системе развития творческой деятельности школьников.

### Литература

1. *Загвязинский, В.И.* Педагогическое творчество учителя / В.И.Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987.
2. *Константинов, Г.Н.* Университеты, общество знания и парадоксы образования / Г.Н.Константинов, С.Р.Филонович // *Вопр. образования.* – 2005. – № 4.
3. *Лихачев, Д.С.* О национальном характере русских / Д.С.Лихачев // *Вопр. философии.* – 1990. – № 4.
4. *Педагогическая психология* / Под ред. Н.В.Клюевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
5. *Пугач, Г.В.* Познавательная активность человека: Сущность, природные и социальные предпосылки / Г.В.Пугач. – М.: Политиздат, 1985.
6. *Сериков, В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М., 1999.

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

---

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Н.Т.Фарукшина*

**К**омпетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым для российского образования. Ориентация на усвоение умений, способов деятельности, обобщенных способов действия была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как В.В.Давыдов, М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В.Краевский, В.Д.Шадриков, Г.П.Щедровицкий и их последователей. Большинство ученых сходятся в том, что традиционное образование дает знание фактического материала, а не способов применения знаний на практике, тогда как компетентностно-ориентированный подход к образованию позволяет решить эту проблему [1,2,7].

Необходимость развития компетентностей обусловлена изменениями в жизни общества, особенно в сфере труда. Высокие темпы научно-технического прогресса предъявляют жесткие требования к работнику не только в инженерной деятельности, но и в организационной, управленческой сферах. Среди требований, предъявляемых к подготовке специалиста, развитая коммуникативная компетенция стоит на втором месте, уступая только профессиональной компетенции и опережая даже владение компьютерной техникой. Компетентный специалист является индивидуальностью, обладающей способностью осознать собственные действия, сопоставлять, оценивать себя, работать в команде, проектировать будущее.

Обращаясь к анализу работ по проблеме компетенции и компетентности (Н.Хомский, Р.Уайт, Дж.Равен, Н.В.Кузьмина,

А.К.Маркова, В.Н.Куницина, Г.Э.Белицкая, Л.И.Берестова, В.И.Байдено, А.В.Хуторской, Н.А.Гришанова и др.), мы ставили перед собой задачу выяснить, как разные исследователи определяют понятия «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетенция», ее структуру, функции, признаки, компоненты, критерии и соотношение с другими видами компетенций [3,4,6].

Анализ научной литературы показал, что исследователями до сих пор четко не разграничены понятия «компетенция» и «компетентность». Будучи сходными по звучанию, но различными по значению, данные термины в ряде случаев используются как синонимы, затрудняя тем самым изучение проблемы. Следует отметить, что в настоящее время в отечественной педагогической науке выделились следующие направления в исследовании компетенции и компетентностей:

- исследование компетенции и компетентностей в рамках общего образования. Ученые этого направления (В.А.Болотов, Р.П.Мильруд, В.В.Сериков, А.Н.Тубельский, И.Д.Фруин, Б.И.Хасан, Н.Хомский, А.В.Хуторской и др.) считают, что компетенции определяются знаниями, умениями, навыками и способами деятельности, а компетентность – это состоявшееся личностное качество, которое определяется степенью владения компетенциями.

- понятие «компетенция» применяется в профессиональной педагогике и выступает в качестве одной из характеристик подготовки специалиста. Ученые этого направления (Э.Ф.Зеер, С.Е.Шишов, А.И.Панарин и др.) считают, что компетенция отражает не-

который комплекс требований к тому человеку, который намеривается занять трудовой пост и осуществлять профессиональные функции на основе активного, ответственного жизненного действия. Профессиональная компетентность является одной из подструктур субъекта деятельности (Э.Ф.Зеер) и предполагает наличие профессионально-важных качеств личности.

К определению понятия компетенции в зарубежной педагогике существует несколько различных подходов: объективистский подход, конструктивистский подход, американский и английский подходы, подход индивидуальных и распределенных компетенций, подход специальных и общих компетенций, подход статических и динамических компетенций, уровневый подход.

Компетенции принципиально отличаются от знаний тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней; от умений – тем, что обладают свойством переноса, то есть могут применяться при решении разного рода задач; от навыков – осознанностью и неавтоматизированностью, что позволяет человеку действовать как в типовой, так и нестандартной ситуации.

Мы провели контент-анализ различных определений понятий компетенция, компетентность, ключевых компетенций, «коммуникативная компетенция», «коммуникативная компетентность» [1,3,5].

Проведенный анализ подходов к определению понятия компетенции позволяет нам сделать вывод о том, что компетенция связана: со знаниями и умениями, поведенческими характеристиками, активно используемыми и значимыми для профессиональной деятельности; с возможностями быть развитой и измеренной с взаимоотношениями субъектов в профессиональной среде; с самой профессиональной средой, влияющей на входящих в нее субъектов; с опытом деятельности.

Для нашего исследования особое значение имели выводы о том, что компетенции – это активно используемые умения, знания, навыки. Исследования показывают, что ком-

петенции нельзя сводить только к умениям или навыкам, потому что их возможности шире, и они проявляются в той или иной ситуации в виде мобилизации всех приобретенных знаний и опыта, связаны с определенными способностями личности и готовностью их реализовывать в профессиональной деятельности, наличием знаний, полученных в ходе обучения и воспитания. Компетентность характеризуется как совокупность знаний и умений, навыков, обеспечивающих эффективное общение, умение изменять глубину и круг общения, понимать и быть понятым партнерами по общению, наличие определенного профессионального опыта, умение определить сущность проблемы и профессионально ее решить.

Компетентность, таким образом, выступает как характеристика личности, позволяющая ей решать, вносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Тем самым подчеркивается собирательный характер понятия «компетентность».

Среди основных видов ключевых компетенций многие авторы выделяют коммуникативную [5,6]. Наше исследование связано с изучением данной компетенции.

В настоящее время в науке наиболее активно проблема коммуникативной компетенции обсуждается в двух контекстах: языковом и психолого-педагогическом. Изучению языковой компетенции как составной части коммуникативной, определению содержания понятия «языковая компетенция», выяснению ее структуры и признаков способствовал анализ работ многих зарубежных и российских исследователей.

Психолого-педагогическому направлению, где также акцентируется внимание на характеристике коммуникативной компетенции, посвящены работы В.И.Андреева, А.А.Бодалева, С.Л.Братченко, Н.И.Гез, Ю.Н.Емельянова, Ю.М.Жукова, А.Л.Журавлева, В.И.Кашницкого, М.М.Кашапова, Г.А.Китайгородской, В.Н.Куницыной, А.А.Ле-

онтьева, Б.Ф.Ломова, Б.Д.Парыгина, Л.А.Петровской, В.Л.Скаткина, Г.С.Трофимова, М.Форверг, В.Д.Шишова, Л.А. Шкатковой и др.

В современной педагогической науке нет однозначного определения коммуникативной компетенции. Во многих научных исследованиях коммуникативная компетенция включает в себя расширение багажа знаний о коммуникации и понимание ситуаций, с которыми сталкивается человек, определение и достижение целей и способность использовать различные поведенческие навыки для достижения эффективного взаимодействия. Способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми.

Таким образом, тщательный анализ различных точек зрения к определению понятий компетенция, компетентность, коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность позволил нам прийти к следующему определению. **Коммуникативная компетенция есть интегральное системное образование взаимосвязанных коммуникативных качеств личности (знаний, умений и навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и определяющих способность к эффективному коммуникативному взаимодействию, в профессиональной деятельности в различных условиях. Коммуникативная компетенция также обусловлена средой, которая влияет на входящих в нее субъектов и способствует становлению компетентного специалиста.** В связи с этой трактовкой отметим, что коммуникативная компетенция не является данной от природы характеристикой индивидуума; она формируется и развивается в процессе обучения.

Будущий инженер для выполнения своего профессионального предназначения должен владеть системой умений, главными из которых являются: интеллектуальные, организаторские, трудовые, умения целеполагания, проектирования, выбора способа действия, осуществления коммуникативного взаимодействия и др.

Эффективность деятельности инженера, карьера специалиста, профессионала зависит, прежде всего, от его способности работать с людьми, от умения руководить, умения слушать и выслушивать, от широкого кругозора (эрудированность в различных областях знаний), речевой культуры, умения разрешать нестандартные ситуации – все эти способности и умения разворачиваются через профессионально развитые коммуникативные компетенции. Если современный специалист пренебрегает определенными тонкостями поведения, правилами и нормами общения, принятыми в данном профессиональном пространстве, ему будет сложно справиться со своими профессиональными задачами.

Обращаясь к методологическим положениям, считаем необходимым отметить следующее: коммуникативная компетенция является особым видом деятельности, она может осуществляться только в процессе совместной профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетенция определяется условиями совместной деятельности, типом решаемых задач, способами организации самой деятельности, индивидуальными характеристиками участников и отношениями между ними. Коммуникативная компетенция содержит элемент отражения (познания) партнерами друг друга, взаимную оценку (отношение) и различные формы отношения человека с человеком. При развитии коммуникативной компетенции важны самопознание, саморефлексия, способность сравнивать, сопоставлять собственное видение себя с оценками других участников взаимодействия. Развитие коммуникативной компетенции предполагает двоякий процесс: с одной стороны, приобретение каких-то новых знаний, умений и навыков; с другой стороны, коррекция и изменение уже сложившихся их форм. Развивая коммуникативную компетенцию, необходимо использование всего набора средств, ориентированных на развитие продуктивных, личностных сторон общения.

Развитие коммуникативной компетенции происходит по мере развития характера и направленности умственной и общей активности личности; по мере включения эмоциональной сферы в процесс общения (учет состояния партнера, эмоциональное воздействие, создание эмоциональной атмосферы доверия); в гуманистической установке по отношению к партнеру; в умении выбрать тон общения (дружеский, официальный, снисходительный); владения стратегией речевого общения, которая определяется завоеванием авторитета, воздействием на мировоззрение, призыв к сотрудничеству и т.д.

Проведенное нами теоретическое исследование и анализ практики подготовки будущих инженеров позволили выделить следующие критерии оценки развития коммуникативной компетенции студентов технического вуза:

– комплекс теоретических знаний коммуникативной организации профессиональной деятельности (умение организовать общение, анализировать цели и задачи процесса общения, его предмет и повод);

– практическое владение средствами профессионального общения, через которые реализуется специальные знания (выбор и использование невербальных средств общения);

– способность к эмпатии, которая выражается в понимании и сопереживании чувствам, мыслям, ожиданиям и стремлениям партнера по общению, попытка поставить себя на место партнера, распознавать и оценивать состояние собеседника, владеть способами выражения эмоций через: тембр голоса, тип речи, выбор адекватного ситуации тона, интонирование, паузирование;

– умение вести деловые переговоры, деловую беседу, владение техникой делового общения; знание делового этикета; умение убеждать и умение располагать к себе собеседника, разрабатывать стратегию коммуникативного поведения, влияющую на принятие решения, проявлять тактичность, демонстрировать миролюбие и такт, хорошие манеры, культура общения;

– умение слушать и слышать собеседника, владеть приемами активного слушания, проявлять интерес и уважение, конструктивно критиковать, владение эффективными стратегиями выхода из конфликтных ситуаций, контролировать свое эмоциональное состояние, управлять им, корректировать выбор вербальных средств и невербальных средств;

– владение речевыми навыками: правильная, грамотная речь, приятный голос, хорошая дикция.

Направлениями оптимизации процесса развития коммуникативной компетенции студентов технического вуза и повышения его эффективности с использованием разработанной нами педагогической программы являются:

1. Обновление содержания, организационных форм и методики профессиональной подготовки студентов;

2. Активизация самостоятельной работы студентов, их самосовершенствование и самовоспитание на всех этапах учебно-воспитательного процесса в вузе;

3. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов, внедрение инновационных аспектов в данный процесс;

4. Обеспечение непрерывного образования преподавателей.

Решающую роль в развитии коммуникативной компетенции в рамках профессионального обучения играют общественные и гуманитарные науки: в частности педагогика и психология. Эти дисциплины «погружают» студентов в мировой опыт совместного существования, взаимодействия, взаимоотношений и общения людей друг с другом. Именно это «погружение» (наряду с реальным, желателен позитивным, опытом отношений с преподавателями и наставниками) позволяет активно развивать общение.

В связи с этим, значительный интерес представляет проблема возможности создания в вузе коммуникативного пространства, которое, по-нашему убеждению, является, с одной стороны, процессом, с другой сто-

роны – результатом совместной деятельности студентов и преподавателей.

В основе решения проблемы развития личности студента в техническом ВУЗе, осмысливаемой в психолого-педагогической науке, лежит идея создания коммуникативного образовательного пространства, обеспечивающего комфортную интеграцию в социокультурную среду и актуализирующего интеллектуальные, моральные и коммуникативные возможности личности студента.

Коммуникативное пространство представляет собой совокупность различных видов коммуникации (внешний, внутренний) и межчеловеческих отношений (доверительных, негативных), которые устанавливаются между субъектами коммуникативного пространства в процессе их взаимодействия и общения. Все они создают коммуникативное пространство в процессе своего функционирования, но и коммуникативное пространство влияет на каждого из них.

Результатом функционирования системы является коммуникативная компетенция как значимый фактор эффективного коммуникативного пространства.

**В нашем исследовании коммуникативное пространство рассматривается как специально организованная коммуникативная образовательная среда, структурированная система педагогических условий в этой среде для развития личности студента, которая способствует эффективному развитию его коммуникативной компетенции.**

Коммуникативное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности. Коммуникативное пространство становится фактором гуманизации студенческой жизни и обучения при условии, если является пространством общности, наполненным реальными и значимыми коммуникативными заданиями, играми, дискуссиями, где происходит эффективное взаимодействие друг с другом. Коммуникативное пространство должно быть единым – это его обязательная характеристика. Еди-

ное коммуникативное пространство создается тогда, когда внутренние и внешние силы направлены на достижение единых целей. Признаком единства коммуникативного пространства является, по мнению ученых, отсутствие тупиков. Все, чем располагает коммуникативное пространство, служит делу развития навыков и способностей к общению, оно создается энтузиазмом преподавателя с помощью студентов. Студент в этом процессе объект воздействия коммуникативного пространства и субъект его создания и совершенствования. Коммуникативное пространство создается там, где студенты вместе учатся. Основной характеристикой коммуникативного пространства является его активность. Мы считаем важным создание коммуникативного пространства на занятиях по курсу «Психология и педагогика» таким образом, чтобы оно воспринималось студентами как собственное пространство, как освоенная ими территория, за которую они несут ответственность. Сюда входит установление связей и организация взаимодействия студентов друг с другом.

Учитывая основные составляющие системы коммуникативного пространства, рассмотрим характеристики пространства, которые включают в себя: цели, функции, средства, содержание и структуру.

**Целью** коммуникативного пространства является создание системы взаимосвязывающих учебных коммуникативных учебных и воспитывающих ситуаций, направленных на позитивно-активную коммуникативную деятельность и позитивно-активное поведение студента. Она направлена на расширение и укрепление эмпатического взаимодействия, на установление доверительных отношений с окружающими людьми и социальными группами, на решение задач обучения, воспитания и личностного роста.

**Функции** коммуникативного пространства имеют отличительные свойства:

– информационная функция заключается в передаче через общение определенной информации. Реализация этой функции способствует трансформации накопленно-

го жизненного опыта, научных знаний, обеспечивает процесс приобщения личности к материальным и духовным ценностям общества;

– интегративная функция заключается в том, что общение может выступать как средство объединения людей;

– трансляционная, служит для передачи конкретных способов деятельности, оценок, мнений, суждений;

– экспрессивная, позволяет партнерам по общению выразить и понять эмоции, переживания друг друга, пробудить у студента желание к эмпатическому взаимодействию, снять психологические зажимы, повысить самооценку и уверенность в себе. Убедить в позитивном отношении к нему субъектов коммуникативного пространства;

– функция самовыражения, позволяет продемонстрировать личностный, интеллектуальный, психологический потенциал;

– функция соучастия призвана поддерживать субъектов коммуникативного пространства в выходе на доверительные отношения.

Постепенный уход от эгоцентрического понимания мира, принятие ценностей другого субъекта, как своих собственных, является определяющим при построении коммуникативного пространства на основе доверительных отношений. Содержание коммуникативного пространства, направленное на доверительные отношения, представляет собой диалог – механизм становления и существования толерантного сознания. Именно в ходе дискуссий, совместных переговоров, ролевых игр, тренингов, направленных на общение, устанавливается способность слышать и понимать собеседника. Коммуникативное действие изначально ориентировано не на успех, а на нахождение взаимопонимания между студентами, взаимодействующими в коммуникативном пространстве.

Таким образом, анализ научной литературы по вопросу сущности и структуры ком-

муникативной компетенции позволил выявить основные особенности развития коммуникативной компетенции студентов технического вуза. В структуру коммуникативной компетенции входят три показателя: информационный, поведенческий и речевой. В ходе нашего исследования построена модель развития коммуникативной компетенции студентов технического вуза.

Создание коммуникативного пространства на занятиях гуманитарного цикла, в частности на занятиях по курсу «Психология и педагогика», включает в себя специально организованную педагогическую среду, структурированную систему активных методов обучения в этой среде, которая способствует эффективному развитию коммуникативной компетенции студентов технического вуза, что подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы.

#### Литература

1. Байденко, В.А. Компетенции в профессиональном образовании / В.А.Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
3. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская, П.В.Растяжников. – М.: МГУ, 1990. – 140 с.
4. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф.Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34–42
6. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие / Д.А.Иванов, К.Г.Митрофанов, О.В.Соколова. – М.: Академия, 2003. – С.50–51.
7. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека: учеб. пособие / В.Д.Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИА В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Л.Г.Паршина*

**П**реобразование отечественного образования, связанное с развитием инновационных технологий, требует преодоления линейности в подготовке профессиональных педагогических кадров, в том числе и будущего учителя музыки. Требования общества, предъявляемые к системе высшего образования, ориентируют на подготовку компетентного специалиста, владеющего современными педагогическими средствами обучения. Целенаправленное использование мультимедиа в учебном процессе ВУЗа даёт возможность одновременного разноmodalного представления информации, является фактором, оптимизирующим выработку профессиональных практических навыков.

В педагогической науке имеется ценный опыт в изучении проблемы компетентного подхода, идей, концепций, моделей личности и профессиональной деятельности специалиста, наработан опыт создания условий их внедрения (В.В.Байденко, В.А.Болотов, А.Н. Журавлев, В.Н. Зимин, И.А.Зимняя, В.В.Краевский, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, Р.Х. Шакуров, С.Е. Шишов, А.И. Щербаков и др.). Наряду с этим следует отметить, что в настоящее время еще не сложилась общепризнанная и однозначная терминология: имеются разногласия в понятиях «компетентность», «компетенция». Понятие «компетенция» некоторыми авторами (В.Н. Введенский, А.И. Сурыгин и др.) не выделяется или же отождествляется с понятием «компетентность». В научной педагогической литературе множество работ посвящено уточнению и разведению понятий «компетенция», «компетентность». Мы придерживаемся точки зрения авторов (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.), которые выделяют понятие «компетенция» как самостоятельную единицу и

предполагают, что компетентность формируется путём приобретения компетенций.

В качестве рабочих определений компетентность рассматривается как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (И.А. Зимняя) [1], а компетенции как результат образования («знания, навыки, способности» – В.И. Байденко, А.Г. Каспржак, С.Е.Шишов), выражающийся в готовности субъекта эффективно сорганизовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения конкретной цели.

В определении профессиональной компетенцией учителя мы опираемся в исследовании на мнение Т. М. Сорокиной и понимаем как динамическую, процессуальную сторону его профессиональной подготовки, характеристику профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных [2, с.110-111]. Профессиональная компетенция рассматривается Т. М. Сорокиной как явление постепенной профессионализации будущего учителя. В то же время понятие «компетентность», с её точки зрения, более определяет профессиональную деятельность зрелого учителя. Кроме того, в понятие «профессиональная компетенция» она вносит определённую специфику – это и интегральная профессионально-личностная характеристика будущего педагога, и область приложения его профессиональных возможностей.

На наш взгляд, формирование профессиональной компетенции специалиста на вузовском этапе должно быть направлено на знание основ применения информационных технологий в будущей профессиональной деятельности, в связи с этим принципиально новые возможности формирования про-



фессиональной компетенции учителя музыки в процессе вузовской подготовки открываются посредством освоения средств мультимедиа.

Мультимедиа в настоящее время является одним из перспективных направлений в области информационных технологий и обладает большим образовательным потенциалом. Анализ научно-педагогической литературы и собственные наблюдения в сфере практического применения мультимедийных технологий свидетельствуют о достаточно широкой освещенности данной проблемы. Значительное количество зарубежных исследований посвящено возможностям и роли мультимедиа в учебном процессе вуза (Дж. Брунер, Дж. Булл, Д. Вуд, Н. Гарднер, Г. Дейвис, Д. Джонассен, К. Джоунс, Д. Кларк, Дж. Кэррол, Р. Ласт, Д. Лауриллард, М. Леви, Н. Мерсер, Д. Ньюман, М.С. Пеннингтон, Б. Робинсон, П. Скримшоу, Д. Хардисти, Дж. Хиггинс, С. Уиндигт и др.). Многогранность и неоднозначность феномена мультимедиа отражается отечественными учеными (С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, А.В. Осин, И.В. Роберт, О.Г. Смолянинова, Н.В. Софронова, С.А. Христочевский и др.). Активно ведётся исследование возможностей применения информационных технологий в музыкальном искусстве, которые рассматриваются с точки зрения средства постижения музыкального искусства, анализа звучания музыки (Н.С. Бажанов, Е.В. Назайкинский, Ю.Н. Рагс, В.П. Рыжов, Г.Р. Тараева, А.В. Харуто и др.); средства моделирования и обработки музыкального звука (А.В. Красноскулов, В.С. Ульянич, А.А. Устинов, А.К. Филатов, К.В. Филатов и др.); педагогических технологий (М.С. Дядченко, А.И. Марков, Ю.Н. Ракс, Г.Р. Тараева, Т.Ф. Шак и др.).

Однако в отечественной литературе отсутствуют работы, посвященные использованию мультимедиа в музыкально-педагогическом образовании. Современная музыкально-педагогическая наука, на наш взгляд, не достаточно оперативно реагирует на возможности средств мультимедиа, использо-

вание которых в музыкально-теоретической подготовке студентов может способствовать формированию профессиональной компетенции учителя музыки, конкурентоспособного на рынке труда.

В процессе опытно-экспериментального исследования нами выявлены и реализованы педагогические условия формирования профессиональной компетенции учителя музыки средствами мультимедиа в процессе вузовской подготовки: наличие мультимедийного учебно-методического комплекса, использование в учебном процессе мультимедийных средств обучения, информационное насыщение дисциплин музыкально-теоретического цикла необходимой обучающей информацией с помощью средств мультимедиа<sup>1</sup>, наличие необходимого технического обеспечения преподавания дисциплин музыкально-теоретического цикла с помощью мультимедийных средств обучения, готовность преподавателей вуза к владению методикой создания мультимедийной продукции, наличие элективного курса «Средства мультимедиа в профессиональной деятельности учителя музыки».

Одним из важных условий использования мультимедиа в музыкально-педагогической практике – это наличие мультимедийного учебно-методического комплекса. В настоящее время в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева г. Саранска разрабатывается мультимедийный методический комплекс, являющийся экспериментальным прототипом и представляющий собой многофункциональное средство организации учебного процесса; систему, интегрирующую прикладные программные продукты, базы данных по отдельным музыкально-теоретическим дисциплинам, комплект электронных дидактических средств, видеокурсы лекций, инновационные методические материалы, поддерживающие учебный процесс. С этой целью собираются электронные варианты книг и учебно-методических пособий, электронные справочники, обучающие программы, классические произведения в форма-

тах mp3 и midi, сканируются фотографии, репродукции.

Среди существующих компаний, специализирующихся на выпуске познавательной и образовательной продукции мультимедиа в настоящее время, имеется широкий спектр обучающих программ, предназначенных для музыкального развития и обучения. Данные мультимедийные программы находят применение в процессе обучения студентов на музыкально-теоретических дисциплинах, в качестве разъясняющей, информационной, эвристической, систематизирующей, мотивирующей и развивающей функций.

Встречающиеся на дисках тесты, позволяющие проверить знание классической музыки, используются для проведения межсессионной и итоговой аттестации, а также для самоконтроля студентов. Лекции по стилям, направлениям, жанрам; звучащие рассказы с иллюстрациями – живописными и музыкальными; статьи о композиторах и дирижерах, артистах, музыкальных и театральных деятелях; статьи, посвященные музыкальным произведениям и о музыкальных инструментах; большое количество звучащих фрагментов самых разных музыкальных произведений; видеофрагменты из опер и балетов, представленные на дисках, являются основой для создания информационного насыщения курса по «Истории музыки».

Справочный и обильный иллюстративный материал, мультимедиа энциклопедии, большой справочный материал, посвященный разъяснению специальных терминов и понятий, развивающие и обучающие программы, образовательные программы по музыке применяются не только на лекционных, лабораторно-практических занятиях, но и в самостоятельной работе студентов при подготовке специальных домашних заданий.

Большой потенциал в музыкально-теоретической подготовке студентов представляют мультимедийные программы: Mozart; Overture; Finale; Music Creator, позволяющие набирать нотный и буквенный текст, воспроизводить, проигрывать его фрагмент или от начала до конца. Нотные редакторы дают

возможность не только печатать ноты любой сложности, вплоть до симфонических партитур, но и сочинять музыку, импровизировать и при этом проверить правильность звучания набранного нотного текста самой высокой степени сложности, технически недоступный для исполнения ни одному виртуозу в разных тембровых сочетаниях. Эти качества данных программ используются для развития музыкального слуха студентов в курсе «Сольфеджио».

Среди существующих мультимедийных учебных пособий внимание привлекает работа ведущего педагога Государственного музыкального училища им. Гнесиных, заслуженного учителя школы Российской Федерации В. А. Кирилловой «Гармонический анализ в курсе сольфеджио». Фундаментальное мультимедийное пособие предназначено для самостоятельной слуховой тренировки студентов и даёт возможность закрепить пройденный материал. Его обширные возможности находят применение в учебных курсах «Сольфеджио» и «Гармония».

Второе условие – использование в учебном процессе мультимедийных средств обучения. Существует несколько подходов к классификации мультимедийных средств обучения. Чаще всего подобные средства классифицируются по функциональному или по методическому назначению. Так, А.А.Андреев классифицирует мультимедийные средства обучения по функциональному назначению на: обучающие диагностические, инструментальные, предметно-ориентированные, управляющие, административные, предназначенные для автоматизации делопроизводства, для автоматизированного процесса организации обучения; игровые, обеспечивающие различные виды игровой и учебно-игровой деятельности. По методическому назначению на: наставнические, тренировочные, контролирующие, информационно-справочные, моделирующие, имитационные, демонстрационные, игровые, досуговые [3].

В процессе опытно-экспериментального исследования нами используются все фун-

кциональные и методические мультимедийные средства обучения.

Третье условие: информационное насыщение дисциплин музыкально-теоретического цикла необходимой обучающей информацией с помощью средств мультимедиа. Следует отметить, что среди мультимедийной продукции не всегда находятся необходимые аудио- и видео фрагменты, фото, нужные схемы, программы или материалы недостаточно высокого качества. В этом случае с помощью использования средств мультимедиа подготавливаются необходимые музыкальные фрагменты, индивидуальные обучающие мультимедийные пособия по собственному сценарию, качественные звучания редчайших музыкальных произведений в форматах mp3, фотографии (рис. 4), схемы и т.д.

Под средствами мультимедиа в исследовании, согласно трактовке В.Л.Бройдо, понимается «комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих человеку общаться с компьютером, используя самые разные, естественные для себя среды: звук, видео, графику, тексты, анимацию и т.д. К средствам мультимедиа можно отнести: устройства аудио (речевого) и видеоввода и вывода информации; высококачественные

звуковые (sound-) и видео (video-) платы; платы видеозахвата (video grabber), снимающие изображение с видеомagneтофона или видеокамеры и вводящие его в ПК; высококачественные акустические и видеовоспроизводящие системы с усилителями, звуковыми колонками, большими видеоэкранами; сканеры (поскольку они позволяют автоматически вводить в компьютер печатные тексты и рисунки); высококачественные принтеры и плоттеры» [4, с.238].

Так, используя средства мультимедиа, в рамках экспериментального исследования создан цикл презентаций по курсу «Анализ музыкальных произведений» (рис. 1, рис. 2) и разработан электронный контролирующий тест (рис. 3) по курсу «Анализ музыкальных произведений». Электронный контролирующий тест по курсу «Анализ музыкальных произведений» включает в себя проверку не только научно-теоретических основ учебного предмета, но и задания, направленные на слуховое восприятие музыкального произведения. Аналогичные программы разрабатываются по другим дисциплинам музыкально-теоретического цикла. Подготовленные мультимедийные программы находят применение в курсе «Анализ музыкальных произведений».



Рис. 1. Интерфейс мультимедийного пособия по курсу «Анализ музыкальных произведений»

*Средства достижения кульминации*

динамические    Звуковысотные    гармонические

Рис. 2. Слайд презентации к теме «Гомофонные формы. Период и его составные части»

*Интегрированная  
контрольно-тестовая  
система*

Установите соответствие формы индивидуального произнесения и предложенной схемы

Вопросы и ответы

Общее время: 0 мин. 32 сек.

ФИО: гр  
ГРУППА: гр

Вопрос 1 из 50    Предварительная оценка 0 из 500    Прервать

Рис. 3. Интерфейс слайда контролирующего теста

При возникающей необходимости в редактировании звука (сократить звучание аудио фрагмента) и отсканированного нотного текста, нами использовались популярные программы SoundForge (для обработки звука), Corel Photo-Paint и Adobe Photoshop (для редактирования нотного текста и фотографий).

Четвертое условие: наличие необходимого технического обеспечения преподава-

ния дисциплин музыкально-теоретического цикла с помощью мультимедийных средств обучения. В зависимости от формы работы, используемых мультимедийных программ и поставленных целей проведение музыкально-теоретических дисциплин на основе использования мультимедиа предполагает обучение в компьютерном классе или использование одного компьютера (предпочтительнее ноутбук), если занятия проводят-

ся по подгруппам с количеством студентов не более 12 человек. При большом количестве студентов в группе целесообразно использовать проектор или электронную интерактивную доску.

При проведении лекций, семинаров, лабораторно-практических занятий в компьютерном классе на каждый компьютер копируется необходимое информационное содержимое, подготовленное преподавателем. В процессе занятия по указаниям преподавателя студенты производят щелчок «мышки», переходя к следующему слайду или его информационному содержанию, приобретая при этом навыки владения информационными технологиями. Воспроизведение звуковых файлов при такой форме организации учебного процесса контролируется и осуществляется преподавателем на одном из компьютеров.

При аудиторном лабораторном занятии с использованием ноутбука управление выводом элементов на экран и сменой кадров осуществляет преподаватель по ходу объяснения материала.

Следующее условие: готовность преподавателей ВУЗа к владению методикой создания мультимедийной продукции (презентаций, обработки звуковых, фото и видеofайлов). Использование мультимедийных средств в музыкально-педагогическом образовании предъявляет к преподавателю высшего учебного заведения требование не только высокопрофессиональных знаний в своей области, но и знаний в области информационных технологий, а также обладание доступными методами и формами организации образовательного процесса с использованием электронно-вычислительной техники.

Шестое условие: наличие элективного курса «Средства мультимедиа в профессиональной деятельности учителя музыки». В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования студентами изучается курс «Математика и информатика», на котором дается представление об аппаратных средствах ЭВМ, о принципах его работы, а

также о программных средствах общего назначения. Во многих учебных заведениях (консерваториях, музыкальных училищах и др.) введён спецкурс «Музыкальная информатика», целью которого является обучение практическому владению компьютером, овладение возможностями нотного набора, цифровой звукозаписи и электронно-музыкальных инструментов для активного применения их как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. Необходимым дополнением к этому является специальная подготовка студентов к использованию средств мультимедиа в будущей профессионально-педагогической деятельности, к созданию авторской мультимедийной продукции.

Нами разработана программа курса «Средства мультимедиа в педагогической деятельности учителя музыки», предназначенная для студентов IV курса педагогического вуза. Программа соответствует требованиям ГОС ВПО и отражает современные тенденции к профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

В процессе преподавания курса ставятся следующие задачи:

освоить теоретические основы обучения с использованием средств мультимедиа, организации и проведения уроков музыки, внеклассных мероприятий с использованием мультимедиа;

изучить структуру и методику подготовки учебно-методического материала с помощью средств мультимедиа;

постигнуть основы организации мультимедийного методического комплекса;

выработать навыки работы со средствами мультимедиа;

сформировать навыки использования средств мультимедиа в подготовке мультимедийных пособий.

Реализация выявленных педагогических условий формирования профессиональной компетенции учителя музыки в процессе вузовской подготовки способствует созданию мультимедийной образовательной среды. Под мультимедийной образовательной сре-

дой педагогического вуза нами понимается информационное пространство, включающее в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи мультимедийной информации, обеспечивающей оперативный доступ к педагогической информации и осуществляющую образовательные научные коммуникации, необходимые для реализации целей и задач модели формирования профессиональной компетенции будущего учителя музыки в процессе освоения средств мультимедиа.

Мультимедийная информация используется не только в учебном процессе, но и во внеаудиторной работе студентов. Для этого организовывается доступ студентов к работе в компьютерном классе, пользование электронной литературой и мультимедийными пособиями из библиотечного отдела мультимедийного методического комплекса, предоставляются необходимые мультимедийные программы для домашнего пользования, создается Интернет-сайт с необходимой мультимедийной информацией по отдельным дисциплинам, экзаменационными вопросами и лабораторно-практическими заданиями.

По мере необходимости осуществляются консультации студентов по использованию средств мультимедиа и мультимедийных средств обучения в процессе педагогической практики, а также ориентирование их на использование мультимедийной информации в учебной деятельности.

Таким образом, эффективность формирования профессиональной компетенции учителя музыки средствами мультимедиа в процессе вузовской подготовки обеспечива-

ется при создании вышеуказанных педагогических условий. Практика показала, что применение средств мультимедиа на музыкально-теоретических дисциплинах может значительно расширить возможности презентации учебной информации. С помощью мультимедиа преподаватель может интегрировать текст, графику, анимацию, видео и другие типы информации в единый программный комплекс и затем использовать разные виды учебного материала наиболее целесообразным способом в образовательном процессе. Правильно подобранная учебная информация способствует созданию устойчивых междисциплинарных связей в цикле музыкально-теоретических дисциплин.

#### Примечания

1. Следует различать средства мультимедиа и мультимедийные средства обучения.

#### Литература

1. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А.Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
2. *Сорокина, Т.М.* Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т.М.Сорокина // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С.110–114.
3. *Андреев, А.А.* Обучение с применением мультимедиа / А.А.Андреев // Основы применения мультимедиа в открытом образовании / <http://www.ido.edu.ru/open/multimedia/mult2.htm>
4. *Бройдо, В.Л.* Вычислительные системы, сети и телекоммуникации / В.Л.Бройдо. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 688 с.

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Т.П.Тычинкина*

**С**истему формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов в условиях дополнительного образования следует представить в виде структурной модели.

В основе построения такой модели изучение закономерностей и принципов; содержания; организационных форм, методов и средств обучения (рис. 1).

В рамках нашего исследования целью является формирование профессиональной компетентности у будущих специалистов в условиях дополнительного образования. Для ее реализации необходимо решить задачи (рис. 1).

В основу процесса формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов в условиях дополнительного образования нами были положены следующие закономерности: оптимальность процесса развития личности при условии ее выступления субъектом обучения; зависимость качества обучения от интенсивности и сознательности учебно-познавательной деятельности при личностно-ориентированном взаимодействии педагога и обучающегося; зависимость уровня сформированности структурных элементов системы предметных и метапредметных знаний, экспериментальных умений, умений решать практические задачи у обучаемых, всего профессионально-образовательного процесса от организации учебно-пространственной среды; взаимосвязанность и взаимообусловленность активности личности с ее развитием; взаимосвязь и взаимообусловленность обучения и развития с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся; соотношение профессионального образования с закономерностями профессионального становления личности [5, 32]; [2, 41].

Их конкретизация определила систему следующих принципов:

1) педагогических, отражающих специфику организации профессионального образования в вузе, направленного на подготовку и переподготовку современного специалиста, а именно: научности, систематичности и последовательности; наглядности; обучения посредством рефлексии и деятельности и т.д.;

2) методологических принципов, отражающих основные современные тенденции в высшем образовании: целостного развития личности; культуросообразности; гуманизации; единства обучения, воспитания и развития; дифференциации и индивидуализации обучения; информационной технологичности; междисциплинарной интеграции и др.;

3) специфических принципов, учитывающих основные особенности системы дополнительного высшего образования: связи теории с практикой; самостоятельности и творческой активности; вариативности; осознанности и действенности результатов образования; создания условий для самореализации личности; функциональной полноты; минимизации и оптимизации профессиональной подготовки (достижение целей минимальным набором действий) и др.

Ниже в табл. 1 мы показали расположение вышеназванных принципов по этапам внедрения модели системы формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов в условиях дополнительного образования.

По мнению Суровикиной С.А., ориентировочно-мотивационный этап включает: создание проблемной ситуации и введение в нее обучающихся; осознание проблемы и ее выражение в виде учебной задачи вербально, формулировку цели; оценку своих

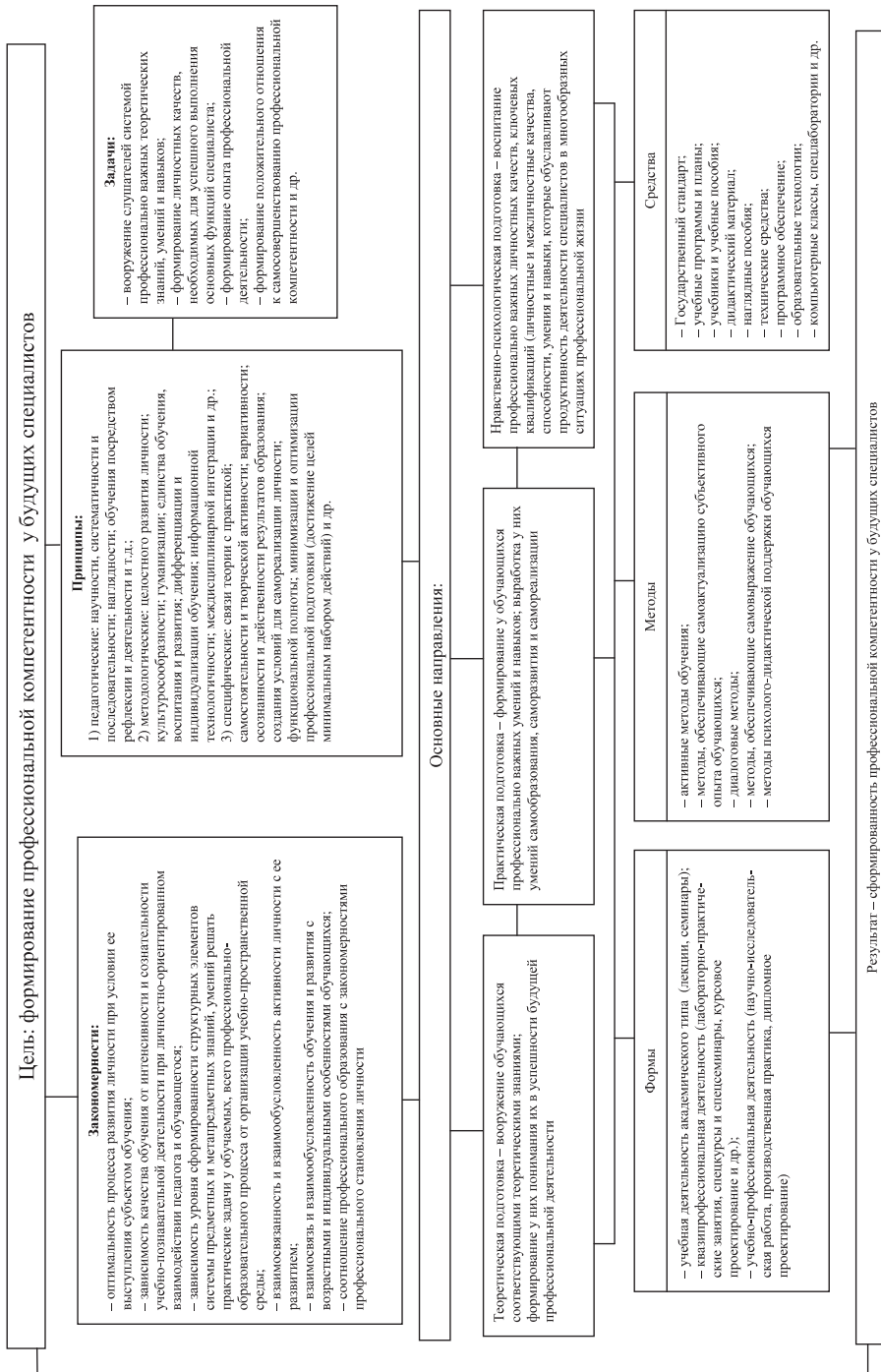


Рис. 1. Система формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов в условиях дополнительного образования



Таблица 1

## Расположение принципов по этапам внедрения модели

Ориентировочно-мотивационный	Исполнительно-операционный		Рефлексивно-оценочный
	структурно-содержательная сфера	процессуально-деятельностная сфера	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– гуманизации;</li> <li>– культуросообразности;</li> <li>– единства обучения, воспитания и развития;</li> <li>– дифференциации и индивидуализации обучения;</li> <li>– самообразования, самодеятельности;</li> <li>– создания условий для самореализации личности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– научности;</li> <li>– систематичности и последовательности;</li> <li>– дополнительности;</li> <li>– междисциплинарной интеграции;</li> <li>– связи теории с практикой;</li> <li>– целостного развития личности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сознательности и творческой активности;</li> <li>– проблемности;</li> <li>– наглядности;</li> <li>– вариативности;</li> <li>– информационной технологичности;</li> <li>– минимизации и оптимизации профессиональной подготовки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прочности, осознанности и действенности результатов образования, воспитания и развития;</li> <li>– обучение посредством рефлексии</li> </ul>

возможностей (знаний, умений и т.д.) и планирование деятельности по решению проблемы. Исполнительно-операционный этап предполагает решение учебной задачи через выделение необходимых знаний, навыков и умений, способа деятельности, итогом которого являются новое знание и способ деятельности; применение нового знания, способа деятельности к решению исходной учебной задачи, а также новых учебных задач на уровнях знакомых, измененных и в новых условиях. Рефлексивно-оценочный этап включает контроль, переходящий в самоконтроль; коррекцию (при необходимости); оценку, переходящую в самооценку [5, 25].

Ориентировочно-мотивационный этап реализуется на основе принципов гуманизации; культуросообразности; единства обучения, воспитания и развития; дифференциации и индивидуализации обучения; самообразования, самодеятельности; создания условий для самореализации личности.

Исполнительно-операционный этап включает структурно-содержательную и процессуально-деятельностную часть. Структурно-содержательная часть подчиняется принципам научности; системности; систематичности и последовательности; междисциплинарной интеграции связи теории с практикой; целостного развития личности.

Процессуально-деятельностная часть регламентируется принципами: сознательности и творческой активности; проблемности; наглядности; вариативности; информационной технологичности; минимизации и оптимизации профессиональной подготовки.

Рефлексивно-оценочный этап проходит при реализации принципов прочности, осознанности и действенности результатов образования, воспитания и развития и обучения посредством рефлексии и др.

Разрабатывая содержание модели системы формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов в условиях дополнительного образования мы опирались на общие требования к содержанию работы со студентами, получающими дополнительное образование: соответствие обязательному минимуму содержания дополнительного высшего профессионального образования; оптимальность теоретических и экспериментальных компонентов содержания; преобладание ситуаций, требующих самостоятельного выявления обучающимися способов действия; многообразия способов представления и переработки учебной информации [5, 24].

При проектировании содержания образования, мы учитывали также, что в современной педагогической системе личность (обучающийся) выступает заказчиком обра-

зовательных услуг наряду с государством и обществом. Через заказ он участвует в процессе задания как глобальных целей, определяющих личностно-ориентированную модель выпускника любого образовательного уровня, так и оперативных целей. Обучающиеся в системе дополнительного высшего образования в той или иной мере участвуют в выборе образовательной технологии (см. рис. 2). Это, с одной стороны, реализуется через цели и содержание, и, с другой сто-

роны, в результате взаимодействия с преподавателем (рис. 2) [1, 35].

При проектировании содержания образования мы опирались на Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

В нашем исследовании мы воспользовались алгоритмом технологии отбора содержания учебного материала, предложенным Т.А.Снигиревой, содержащим следующие структурные блоки (рис. 3).

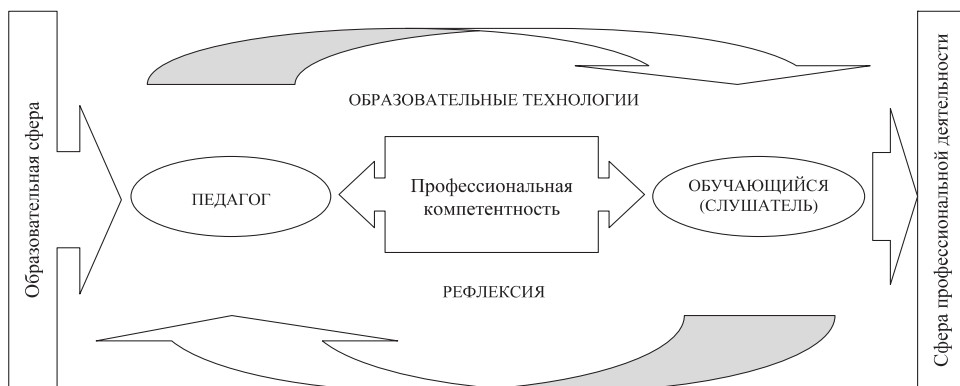


Рис. 2. Модель формирования профессиональной компетентности



Рис. 3. Алгоритм технологии отбора содержания материала при формировании структуры знаний обучаемых

При этом мы учитывали, что согласно компетентностному подходу содержание образования должно быть структурировано таким образом, чтобы оно включало предшествующий субъективный профессиональный опыт обучающихся (опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов – знаний; опыт осуществления способов деятельности по образцу в форме умений; опыт творческой деятельности в форме умения принимать решения в проблемных ситуациях) [2, 50].

Основой содержания образования являются знания. Е.В.Мальковой указывается, что для формирования компетенции необходимо обладание открытой системой предметных (декларативных) знаний («знать, что»), процедурных знаний («знать как») и ценностно-смысловых знаний («знать, зачем и почему») [3, 100].

При формировании профессиональной компетентности обучающиеся должны овладеть не просто набором знаний, а системой знаний (знания должны быть структурированы). Под структурой знаний в нашем исследовании, вслед за Т.А.Снигиревой, понимается устойчивая и упорядоченная связь между знаниями определенного вида, соотношенными с содержанием изучаемой учебной информации, характеризующаяся рядом параметров (обобщенность, «прочность», «полнота», многофункциональность, скорость «забывания» и др.) и определяемая в зависимости от категорий обучающихся и их подготовки в образовательном учреждении [4, 30].

Для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях дополнительного образования нами была разработана схема этапов деятельности преподавателя, определяющая цели, задачи, пути их достижения, имеющая структурную организацию, заданную соответствующим содержанием (рис. 4).

Содержание и процесс формирования профессиональной компетентности осуще-

ствляется поэтапно. Первый этап входной диагностики и мотивации (ориентировочно-мотивационный) является подготовительным, его основное назначение – личностное принятие студентами необходимости формирования профессиональной компетентности для дальнейшего осуществления профессиональной деятельности. Диагностика позволяет ознакомиться со степенью сформированности профессиональной компетентности, осознать необходимость ее повышения. Второй этап (исполнительно-операционный) непосредственно связан с формированием, содержательным наполнением профессиональной компетентности. На третьем этапе (рефлексивно-оценочном) диагностируется уровень сформированности профессиональной компетентности образования по данной специальности, обеспечивающий возможность дальнейшей самореализации и самосовершенствования на протяжении всей профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Гнитецкая, Т.Н. Информационные модели внутри- и межпредметных связей как основа технологии обучения физике / Т.Н.Гнитецкая: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2006. – 41 с.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. – М.: Москов. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
3. Малькова, Е.В. Содержание учебно-профессиональной компетентности / Е.В.Малькова // Личностно развивающее профессиональное образование. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – С.100–102.
4. Снигирева, Т.А. Основы качественной технологии формирования и диагностики структуры знаний обучающихся / Т.А.Снигирева: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 36 с.
5. Сурувикина, С.А. Теоретико-методологические основы развития естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике / С.А.Сурувикина: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 48 с. ■

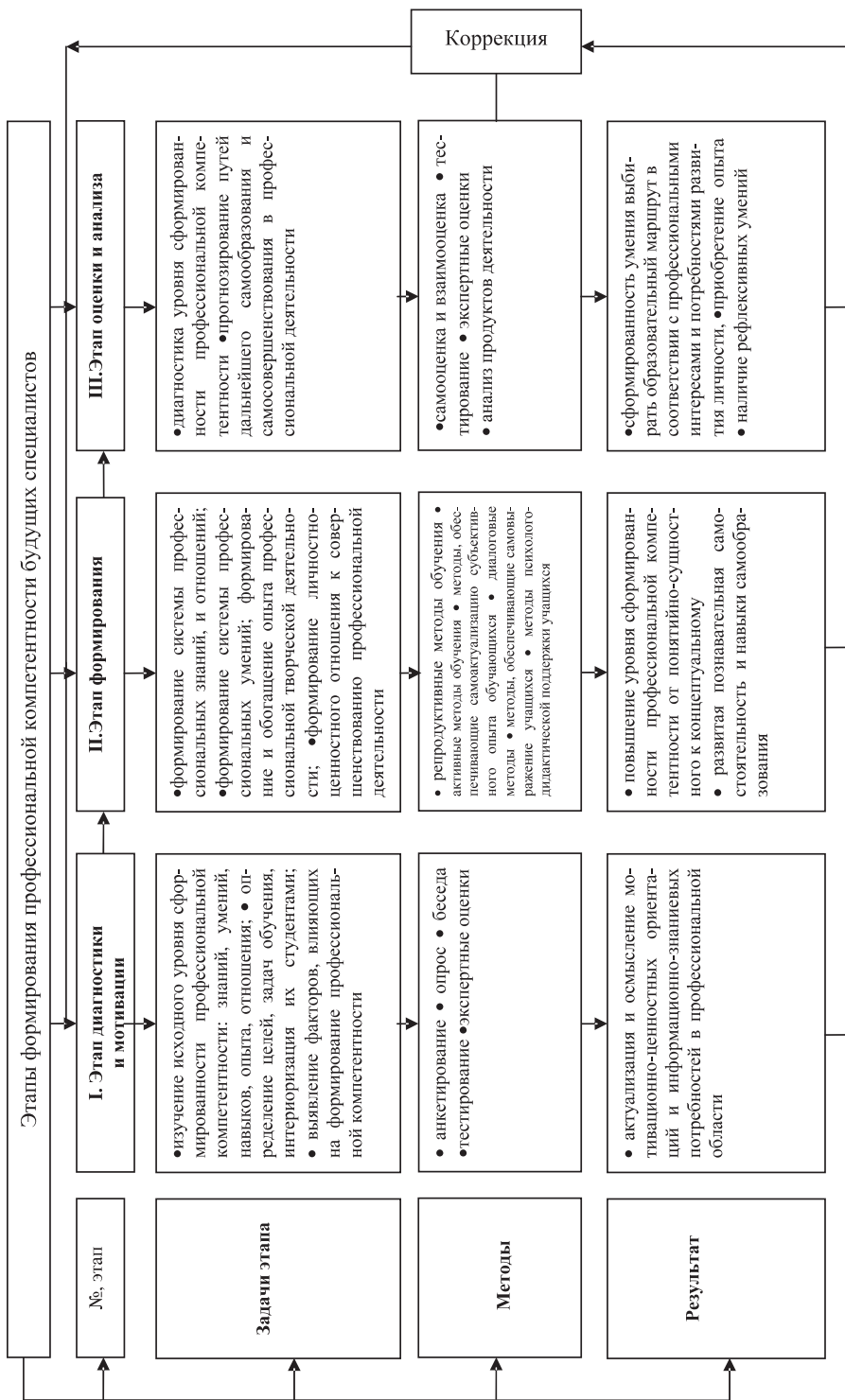


Рис. 4. Этапы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях дополнительного образования

# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

---

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*М.С.Бережная*

**С**оциокультурная среда представляет совокупность условий жизнедеятельности человека, которая состоит из пространства, где формируются и реализуются все сферы его жизни: художественная жизнь как художественная среда обитания человека; культурно-историческое наследие; социально-психологическая среда обитания; духовно-нравственная, экологическая, политическая, профессиональная, жизненная (витальная) среда.

Нужно отметить, что проблема организации обучения в поликультурном пространстве является очень важной для всех европейских государств. Особенно сложной она становится в связи с большим притоком переселенцев, беженцев, который наблюдается во всех развитых странах мира. Современная образовательная гуманистическая парадигма нацеливает вузы на развитие личностного, ценностного, культурологического потенциала студентов. Особое значение при этом приобретает их учебно-исследовательская, творческая деятельность. Наряду с объективно существующими барьерами, такими как языковой, существуют и психологические проблемы реализации задач поликультурного образования, в частности, проблема идентичности и социального опыта. В зарубежной литературе термин «поликультурный» означает наличие в обществе разнообразных культур, связанных с исторически сложившимися формами общности людей. Термин «поликультурный» обычно означает, что общество состоит из различных этнических групп и национальных меньшинств [1, с.97–100].

Любой образовательный процесс предполагает наличие механизмов социокультур-

ной адаптации личности к новым условиям ее существования. Выход на понимание педагогами сущности процессов адаптации и развития возлагает на них решение серьезной проблемы: интегрирование общеобразовательных, развивающих, адаптирующих задач в рамках своей профессиональной деятельности и, исходя из этого, программирование необходимого результата образовательной деятельности.

В связи с вышесказанным актуальной представляется проблема развития системы высшего образования в современной России по социализации самой системы образования, поскольку современная цивилизация предъявляет большие требования к системе образования. И.И.Горлова [2, с.100] заметила, что «человек изменяет окружающий мир значительно быстрее, чем он изменяет себя, свое сознание, которое все-таки следует за бытием. Личность обнаруживает необычайные стороны мира: его нелинейность, открытость, сложность, ускорение мирового развития, взаимозависимость, целостность, неустойчивость и т.д.»

В законе Российской Федерации «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). В соответствии с терминологией Ю.В.Рождественского образование членов общества является центральной деятельностью общества, осуществляющей «связь между поколениями людей, с одной сторо-

ны, и культурой общества и текущей деятельностью общества, с другой» [3, с.83]. В соответствии с вышеуказанным законом Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной. Также, в том же законе выделены принципы государственной политики в области образования, которые включают в себя такие пункты, как: 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; 2) единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства; 3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников; 4) свобода и плюрализм в образовании; 5) интеграция личности в национальную и мировую культуру.

В концепции художественного образования в Российской Федерации, опирающейся на основополагающий государственный документ – «Национальную доктрину образования в Российской Федерации» среди основных целей художественного образования выделено повышение общего уровня значимости культуры и искусства в общем образовании, что, в свою очередь, перед современным художественным образованием ставит такие задачи, как: формирование и развитие эстетических потребностей и вкусов всех социальных и возрастных групп населения; создание эстетически развитой и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей, активизирующей художественную жизнь общества; приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства; реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов личности и общества; широкое внедрение художественного

образования как фактора интеллектуального совершенствования, способствующего раскрытию творческого потенциала детей и молодежи; формирование культуры межнационального общения через изучение художественных традиций народов России; использование возможностей искусства, художественно-творческой деятельности в целях коррекционной педагогики, психофизического оздоровления молодежи посредством внедрения современных методик арт-терапии; привлечение ресурсов художественного образования в целях социально-культурной адаптации молодежи; вовлечение всех групп населения в активную творческую деятельность.

Федеральная целевая программа «Культура России» выдвинула такие актуальные направления, как: сохранение и развитие системы художественного образования, обеспечение условий для художественного творчества и инновационной деятельности посредством формирования эффективной среды для экспериментирования и новаторства, внедрения новых технологий, формирование единого культурного пространства, создание условий для обеспечения выравнивания доступа к культурным ценностям и информационным ресурсам различных групп граждан, обеспечение условий для художественного творчества и инновационной деятельности.

Все вышесказанное только подтверждает необходимость гуманизации и гуманитаризации современного образования. В сложившейся ситуации развития высшей школы стал преобладать ценностный подход, связанный с гуманистической парадигмой образования, для которой характерны принципы равенства, диалогизма, сосуществования, свободы, соразвития, единства и принятия. Реализация гуманитарной парадигмы в образовании предполагает обращение к культурным, общецивилизационным ценностям, ценностям трансцендентного характера и воспроизводство их в новых поколениях. Понятие гуманизм (от лат. *Humanus* – человеческий, человечный) означает человечность че-

ловека, любовь к людям, коммуникативность социума, уважение к личности. Исходя из вышесказанного, главной ценностью образования в рамках существующей сейчас гуманистической парадигмы является человек, личность. Следовательно, образовательный процесс в данной парадигме понимается как создание условий для саморазвития, самодвижения конкретной личности. Основной целью данного образования является развитие человека, отвечающего требованиям общества, в котором он живет, что напрямую отражается во взаимосвязи образования и культуры. Это сущностная взаимозависимость, что проявляется, в частности, в том, что одним из основных принципов существования и развития образования является «культуросообразность».

Принцип «культуросообразности», сформулированный еще А.Дистервегом, означает, прежде всего, обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие.

Обращение к гуманитарному знанию является одним из важных методологических источников обоснования целей педагогического процесса. Наиболее плодотворным в этом отношении представляется феноменологический подход, гуманитарная интерпретация которого предполагает:

– во-первых, освобождение от иллюзии в способности естественнонаучной парадигмы познать субъективный мир человека, а, следовательно, и сопряженный с ним мир культуры;

– во-вторых, положение о том, что науки о человеке должны стать по преимуществу осмыслением (извлечением или приданием смысла) субъективно воспринимаемых проявлений жизни (духа) человека;

– и, в-третьих, признание основным методом постижения духовной реальности не познание, но понимание, методом же репрезентации результатов понимания – описание вместо объяснения.

Исходя из вышесказанного, также можно сказать, что социокультурными целями высшего образования являются приобщение человека к культуре общества, эффективная социализация, становление человеческой личности учащихся, готовым к индивидуальным усилиям, собственным гуманистически ориентированным решениям, обладающим профессиональной и социальной компетентностью и ответственностью, а также уважением культурных традиций других национальностей.

Важнейшей тенденцией развития образовательных систем сегодня является все большее акцентирование внимания на проблематике, связанной с человеческой индивидуальностью. Однако современное общество, культура, социальные условия, как уже было отмечено выше, ограничивают возможности развития личности. Но, тем не менее, объективная тенденция развития культуры и социума свидетельствует об увеличении инновационных элементов, индивидуализирующих человеческое бытие. Современная цивилизация в целом более либеральна, гибка, поливариантна. Это создает большие возможности для личностных проявлений и в то же время предполагает корректировку образовательного процесса, его совершенствование на базе закономерностей развития человеческой индивидуальности.

Большинство современных исследований в области психологии творчества сходятся в том, что уникальность человеческой личности не позволяет прямо воздействовать на ее компоненты без опасности нанесения ущерба, но, используя средства и механизмы воспитания, можно влиять на систему отношений каждой отдельной личности, а также на развитие ее творческого потенциала.

Актуальность данной темы также связана с необходимостью корректировки образовательной философии и практики, которая обусловлена кризисом самого гуманитарного образования как социального института. В настоящее время, по мнению

А.С.Запесоцкого [4, с.303], «традиционные образовательные концепции и соответствующие организационные структуры теряют свою эффективность и способность выступать в качестве общественных институтов адаптации, социализации и личностного развития». Еще в материалах круглого стола «Образование в конце XX века», проходившего в Институте философии РАН в 1992 году, отмечалось, что кризис современного высшего образования связан прежде всего с кризисом универсального образования [5]. Также в итоговых материалах было отражено, что «говоря о кризисе образования в России, необходимо настраиваться на радикальное изменение форм, методов и содержания образования, на то, чтобы вместо унитарного подхода формировалось многообразие систем образования.../ Поиск новых форм организации научного знания – важнейший путь реформирования системы образования». По мнению А.П.Огурцова, поиск новых форм межличностной коммуникации в ходе образования, не отказываясь при этом от прежних форм организации, является более перспективным путем реформирования образования.

Достаточно актуальными на настоящий момент становятся идеи гуманной педагогики, в том числе и применительно к высшему образованию. По утверждению Ш.А.Амонашвили, гуманная педагогика прежде всего должна способствовать реализации природы каждого человека, которая у учащихся проявляется, во-первых, в стремлении к развитию, во-вторых, в страсти к свободе и, в-третьих, в потребности взросления. Еще в 20–30-е гг. советские ученые М.Я.Басов, П.П.Блонский, С.Л.Рубинштейн провозгласили лозунг нового образования: изучать человека, развивая его и воспитывая. Также, передовые деятели советского искусства С.М.Эйзенштейн, Д.Д.Шостакович и другие в своем творчестве отстаивали гуманистический лозунг воспитания гармоничной личности.

Реализовать гуманную педагогику в практике образования можно лишь в том

случае, утверждает Ш.А. Амонашвили, если все компоненты учебно-воспитательного процесса будут переосмыслены сквозь призму присущих ей принципов, требующих организовать педагогический процесс таким образом, чтобы в них: учащийся познавал и усваивал истинно человеческое; познавал себя как человека; проявлял свою истинную индивидуальность; находил общественный простор для развития своей истинной природы; его интересы совпадали с общечеловеческими интересами; были нейтрализованы источники, способные провоцировать человека на асоциальные действия и поступки.

Еще В.И.Вернадский писал о кризисе высшего образования в России, связанном с тремя вещами: 1) развитием знания и его научной организацией, 2) демократизацией общественной и государственной жизни и 3) распространением единой культуры на весь земной шар [6, с. 75]. Данная проблема остается актуальной и по сей день. Кроме того, В.И.Вернадский особо отмечал, что «...очевидно, формы высшей школы каждой исторической эпохи должны быть одни и те же для всего человечества, отличаться в разных государствах и у разных народов только оттенками, не касающимися основных условий ее существования». Многие исследователи связывают надежды на переориентацию сознания населения России именно с образованием. Эти идеи отражены в стратегиях В.С. Стёпина, А.С. Панарина, И.К. Лисеева и др. об особой роли образования, рождённой в отечественной науке концепцией ноосферы В.И. Вернадского. Опережающая ноосферная составляющая стратегии образования соотносится с задачами реформирования высшего образования в современной социокультурной ситуации развития нашего общества. Колесникова И.А. заметила, что «наиболее важным, с точки зрения педагогики, показателем кризиса культуры является противоречие между всечеловеческой глобальной потребностью в типе людей, способных по своей ориентации отвечать эпохе и этике Ноосферного разума, и неспособностью системы образо-



вания обеспечить формирование личности, отвечающей этим требованиям и свободной от эгоистических, кланово-социальных, «неокультуренных» потребностей, господствующих в современном обществе и диктующих массам населения стратегию агрессивного или подчинительного поведения» [7, с.140].

В.П.Зинченко говорит о том, что «перед всеми науками о человеке стоит задача исследования и демонстрации всего пространства выбора путей развития человека и мира. Это и есть важнейший из искомых медиаторов духовного роста. Без него невозможно проектирование нормального образования /.../ Ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям» [8, с.20–21]. И.И.Горлова назвала современную гуманистическую образовательную парадигму парадигмой самореализации личности, В.М. Дианова упоминает о том, что новый век «принес новые трактовки соотношения составляющих картины – мира искусства, науки, мифологии и философии. Отличительной чертой этого периода оказывается сближение художественного, научного и философского познания мира» [9, с.33–35]. А.С.Запесоцкий говорит о культуросцентристской образовательной парадигме, которая позволяет объединить социосцентристскую и антропоцентристскую модели образования.

Первоочередной задачей реформирования образовательной системы на современном этапе должно стать преодоление ее закрытого характера, обретение ею интегративных свойств и обеспечение целостного восприятия и осознания мира. Необходимость реформирования и введения интегрированного обучения в высшей школе требует обновления самого содержания обучения, разработки новой идеологии в системе высшего образования: формирование многовариативной образовательной системы; переход к образовательным стандартам, гарантирующим учащимся с ограниченными возможностями здоровье, успешность социализации и социокультурной адаптации; со-

здание эффективной системы психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с проблемами в развитии и обучении; пересмотр системы подготовки и переподготовки педагогических кадров; творческое, интеллектуальное развитие молодежи, раскрытие индивидуальных способностей каждого студента; развитие толерантного сознания учащихся; развитие коммуникативных возможностей в системе преподаватель-студент.

В этом контексте представляются интересными взгляды одного из классиков аналитической философии образования Ричарда Питерса относительно образования как достоинства личности, которые он высказывает в своей работе «Этика и образование». Питерс полагает, что образованный человек должен: владеть неким целостным объемом знаний или, понятийной схемой, а не просто изолированными умениями и навыками; быть преобразованным этими представлениями таким образом, чтобы знание, например, истории, влияло на то, как человек воспринимает архитектуру или социальные институты; предпочитать определенные стандарты или нормы, неявно заложенные в освоенных им способах понимания мира; иметь собственную познавательную позицию, а также способность разместить некое научное понимание в более широком контексте мировосприятия [10, с. 98].

Важной, с данной точки зрения, является феноменологическая модель образования (А.Маслоу, А.Комбс, К.Роджерс и др.), которая предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отвергают взгляд на процесс обучения как на «образовательный конвейер». Образование здесь рассматривается как гуманистическое, которое, с их точки зрения, наиболее полно и адекватно соответствует подлинной природе человека, помогает ему обнаружить тот потенциал, который заложен природой.

Гуманистическая парадигма развития, саморазвития и самореализации личности теоретически определяет три основных направления педагогической деятельности: 1) обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты; 2) создание благоприятных внешних условий для психического и физического существования и развития человека; 3) организация специфической микросоциальной среды (межлические отношения, творческая деятельность, общение, психологический климат и т.д.), способствующей адаптации человека к реальным социокультурным условиям бытия.

Нужно также иметь в виду, что в российском современном обществе существует множество культурных конфликтов. Специфика данных конфликтов порождает большое количество дезадаптированных людей и людей с ослабленным здоровьем, поскольку общество предъявляет к ним достаточно противоречивые требования. В связи с данным фактом первостепенной проблемой современного российского образования является определение социокультурного норматива (или уровня и способа выполнения образовательной деятельности), который считался бы в нашем обществе приемлемым, на основе которого можно было бы формулировать ключи к тестам специальных способностей и достижений, и который в дальнейшем послужил бы базой для принятия нормативных решений в обществе.

Сегодня система высшего профессионального образования в России переживает новый этап сотрудничества с мировой системой образования. В Великой Хартии Европейских Университетов (Болонья, 18 сентября 1988 г.) одним из основополагающих принципов утверждается, что хранитель традиции европейского гуманизма, но с постоянной заботой о достижении глобального знания, университет для выполнения своих задач отвергает всякие географические и политические границы и утверждает на-

стоятельную необходимость взаимного познания и взаимодействия культур. 19 июня 1999 г. в Болонье (Италия) министры образования 29 европейских стран подписали Декларацию о европейском регионе высшего образования. В Европе растет понимание того, что необходимо установление более тесных связей между европейскими странами, в частности, в деле развития и укрепления их интеллектуального, культурного, социального, научного и технологического потенциалов. 19 сентября 2003 г. в Берлине министр образования Российской Федерации В. М. Филиппов подписал соглашение о присоединении нашей страны к Болонской декларации, предполагающей создание единой общеевропейской системы высшего образования.

В.П.Зинченко обратил внимание на то, что «образованию, при всех его недостатках и бедах, больше, чем любым другим институтам общества, присущи широта культурного кругозора, влечение к таким «бесполезным» ценностям, как свобода, добро, знание, понимание, искусство, человеческая и человеческая мысль, в том числе и мысль о смысле /.../. Выявление ценностей образования как такового означает, что необходимо прежде всего заботиться о роли образования в судьбе каждого отдельного человека и лишь потом – социума. Можно быть уверенным, что образованный и свободный человек не останется равнодушным к решению задач государства, общества и его институтов» [8, с.25, 33].

В соответствии с новой парадигмой «фундаментализации образования» в качестве целей высшего образования выступают, прежде всего, человекообразование, формирование личности соответственно образу и смыслу человеческого бытия. Любое современное профессиональное образование имеет право называться таковым лишь в той мере, в какой специальные знания и навыки строятся на фундаменте общечеловеческого развития. В решении данной проблемы ведущее место занимает культура общества и мира в целом.

### Литература

1. Woodrow, M. and Croiser, D. (1998) Values in european Higher Educatio. The Ethnicity Test. Education, Culture and Values. Volume VI.

2. Горлова, И.И. Художественная культура и художественное образование: учеб. пособ. / И.И.Горлова. – Краснодар, 2001.

3. Рождественский, Ю.В. Словарь терминов. Общество. Семиотика. Экономика. Культура. Образование / Ю.В.Рождественский. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 112 с.

4. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С.Запесоцкий. – М.: Наука, 2002.

5. Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С.3–21.

6. Вернадский. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – С.224 (Антология гуман-

ной педагогики).

7. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А.Колесникова. – СПб., 1999.

8. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова / В.П.Зинченко. – М.: Гардарики, 2002.

9. Дианова, В.М. Художественное и научное освоение мира: современное состояние проблемы / В.М.Дианова // Эстетика сегодня: состояние, перспективы. Материалы научной конференции. 20-21 октября 1999 г. Тезисы докладов и выступлений. – СПб.: Санкт-Петербургское общество, 1999.

10. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н.Гусинский, Ю.И.Турчанинова. – М., 2000. ■

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕ

**Т.А.Кондратюк**

**П**роблемы успешной социализации молодежи в современном обществе имеют целый ряд особенностей, порожденных условиями переходного периода. К ним можно отнести отсутствие у молодежи четко выраженных нравственных ориентиров и ценностей, которые вырабатываются посредством воспитания, которому в годы реформ придали сопутствующее обучение значение. О наличии и серьезности данной проблемы свидетельствуют результаты многих социологических исследований (С.П. Парамонова, А.Л. Салагаев, В.Т. Лисовский). Наличие серьезного кризиса в организации воспитательной работы с молодежью признают все: ученые и педагоги – практики, Министерство образования, Российская Академия образования, Совет Общественной палаты Российской Федерации, правительство и президент, а главные родители учащихся. Несколько лет назад начались поиски мер по исправлению поло-

жения. Одной из них явилась разработка в 2002 году учебного предмета «Православная культура», который был предложен для изучения в школах. После его публикации последовала оживленная и ожесточенная дискуссия в печати и на телевидении, которая закончилась тем, что этот предмет вместо обязательного стал рекомендательным и факультативным.

В «Концепции модернизации российского образования до 2010 года»\* стратегия воспитательной деятельности в учебных заведениях практически не отражена. В результате в обществе создается своего рода идеологический, ценностный вакуум, способствующий деструктивным явлениям.

По словам министра образования и науки РФ А.А. Фурсенко, «сейчас в первую очередь нас должна волновать проблема молодежной политики. Если мы сосредоточимся на её технократической составляющей, то ничего не добьемся. Пока наша мо-

лодежь далеко не всегда связывает свой жизненный успех с успехом страны, молодые люди считают за благо уехать за рубеж. Возможно, это связано с тем, что сейчас перед молодежью не стоят социально значимые задачи»\*.

В настоящее время актуальна проблема поиска эффективных средств, методов и идеологии воспитания молодежи, делаются бессистемные попытки решения частных вопросов: принимаются программы по совершенствованию патриотического воспитания, пропаганде здорового образа жизни и других направлений воспитательной работы. Тем не менее на успешное развитие рыночных отношений начинает отрицательно влиять недостаток нравственных качеств у его участников. Обман, мошенничество, подлог и другие способы несправедливого получения денег мешают нормальному функционированию рынка, а значит и развитию страны. Работодатели все большее значение придают наличию у работников таких нравственных качеств, как дисциплинированность, ответственность, трудолюбие, честность. Без них невозможен успех ни в одном виде бизнеса, а тем более в производственной сфере. Рабочий, управляющий дорогим оборудованием или механизмами, стоящими сотни тысяч, а часто и десятки миллионов рублей, должен быть человеком, который не нарушает технологические требования и дисциплину производства. Нравственные качества личности формируются посредством воспитания.

Поэтому необходимость разработки национальной доктрины воспитания налицо. В основу этой стратегии, по нашему мнению, должна быть положена модель ценностно ориентированного воспитания, в которой следует определить, какое место занимают в сознании современной молодежи основные ценностные ориентиры, а именно: нравственные ценности; социальные и гражданские ценности; экологические ценности; эстетические ценности. Новая воспитательная стратегия должна содержать в себе представление о миссии России в современном

мире, об идеале общественного устройства, цели воспитания, модели личности, которую необходимо воспитать. При этом главное внимание должно быть отдано выработке системы духовно-нравственных приоритетов и ценностей.

Социализация должна включать в себя три измерения: опыт прошлого, тенденции настоящего и образ будущего. В связи с этим для начального профессионального образования принципиальным является развитие подходов, обращенных к личности подростка и педагога, ставящих в центр внимания гуманизацию образовательного процесса,

Гуманитарное образование должно способствовать построению душевных и интеллектуальных связей ребенка с внешним миром, поставить молодого россиянина перед опытом поколений, запечатленном в том числе и в святоотеческом наследии, для того чтобы он смог реализовать себя в завтрашней жизни. Поэтому цель гуманитарного образования, помочь ребенку решить главную проблему его жизни – сформулировать по отношению к внешним вещам свой набор мнений, верований, линий поведения, ибо чтобы жить, человеку необходимо мыслить.

Поскольку проблемы гуманитарного образования связаны с проблемами развития нравственных качеств личности, то особая роль в приобщении детей к тому лучшему, что хранил наш народ на протяжении тысячелетия, принадлежит приобщению молодого поколения к великой культурной традиции. Тогда «мы окажемся способными победить рознь и вражду, унаследованные от прошлого столетия, и преобразить нашу жизнь, напомнить людям о высшем предназначении человека, созидательном для государства, благотворном для общества, спасительном для личности» (Архимандрит Иоанн)\*. Духовность, гуманизм, соборность, любовь к своей земле и ее истории – все это факторы успешного становления нравственных качеств личности, которые способствуют социализации учащихся.

Классическая педагогика от Я.А. Каменского до К.Д. Ушинского и В.А. Сухомлин-

кого исходила именно из необходимости развития духовной сущности человека и заботилась о воспитании добродетелей или нравственных качеств. На пути к признанию духовной сущности человека стоит требование Закона «Об образовании» о «формировании картины мира, адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы»\*.

При всем обилии и разнообразии работ, посвященных нравственному воспитанию в современной отечественной педагогике: по философии воспитания (Л.А. Беляева, Б.Т. Лихачев); по педагогической антропологии (Л.К. Рахлевская), по православной педагогике (Л.В. Сурова, прот. А. Гармаев), этнопедагогике (Г.Н. Волков) – осуществление развития нравственных качеств личности учащихся представляется достаточно сложным процессом в практической реализации. Это усугубляется отсутствием в педагогической теории согласованного четкого ответа на вопрос о принципах, основаниях, подходах к развитию нравственных качеств личности учащихся в современных образовательных учреждениях. Это связано ещё и с тем, что большинство педагогических разработок в области нравственного воспитания на основе коммунистической морали оказались сегодня несостоятельными и многое необходимо разрабатывать с учетом современной ситуации. Так, в настоящее время в понятие нравственного воспитания, помимо социализации, стало входить иное содержание вопросов ценностей личности, личностного роста, духовности и самоопределения.

Особую важность в формировании нравственных качеств личности и социализации имеет семейное воспитание, но в наши дни оно переживает не лучшие времена. Из-за неблагополучия и распада института семьи семейное воспитание перестало играть определяющую роль в формировании нравственных качеств личности молодого человека. Невольно напрашивается предположение, что исчезающие воспитательные функции семьи должны были взять на себя образовательные учреждения, но они не то-

роятся этого делать, потому что отсутствует система воспитания и его идеология.

Педагогический коллектив профессионального лицея № 9 г. Красноярска под руководством директора, кандидата педагогических наук Василия Алексеевича Мальцева, осознал необходимость поиска новых подходов к воспитанию. В их основе лежит классическое положение о том, что нравственность является фундаментом, на котором формируются все другие качества личности. В лицее уже восемь лет ведется работа по созданию системы воспитания, фундаментом которой является нравственное воспитание молодых граждан через нравственное просвещение, формирование нравственного сознания и привычек нравственного поведения.

В 1999 году на базе лицея была создана краевая экспериментальная площадка. В 2004 году лицей становится экспериментальной площадкой Института развития профессионального образования, научным консультантом которой являлся член-корреспондент Российской академии образования, доктор философских наук И.П. Смирнов. В 2006 г. опыт работы лицея был мной представлен на Всероссийском совещании федерального агентства образования по проблемам воспитания и получил высокую оценку. В этом же году, лицей получил статус Федеральной экспериментальной площадки Федерального института развития образования Минобрнауки России. Научным руководителем площадки является директор учебного центра Федерального института развития образования доктор педагогических наук, ректор учебного центра ФИРО, профессор М.В. Никитин. Работа лицея по нравственному воспитанию учащихся поддерживается Федеральным агентством образования и Сибирским отделением РАО, которое возглавляет академик, доктор экономических наук, Заслуженный учитель России, профессор А.И. Таюрский. В ноябре 2006 года я участвовала в подготовке и проведении курсов по обмену опытом работы по нравственному воспитанию, в котором при-

нимали участие более 50 инженерно-педагогических работников системы начального и профессионального образования Красноярского края. Высокую оценку присутствующих получил мастер-класс, на котором я продемонстрировала методику преподавания курса «Основы нравственности», который преподаю 9 лет. В декабре на Всероссийском совещании по проблемам нравственного и патриотического воспитания в г. Москве представляла разработанную и внедренную модель нравственного воспитания лица, которая признана по итогам конкурса воспитательных систем в 2005 году лучшей в системе начального профессионального образования Красноярского края.

В марте 2007 года участвовала во Всероссийской научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе». На базе лица проходила секция «Духовно-нравственное становление современного поколения в процессе социализации», где выступила с докладом «Система нравственного просвещения и воспитания учащихся на основе общечеловеческих ценностей в Профессиональном лицее № 9», отвечала за организацию, подготовку участников и проведение мероприятия.

На Всероссийском конкурсе «Искусство воспитания» разработанная нами модель нравственного воспитания учащихся в условиях профессионального образования вошла в число финалистов.

В центре воспитательной системы Профессионального лицея № 9 г. Красноярск лежит образовательная программа нравственного воспитания и просвещения на основе общечеловеческих ценностей. Основная её цель – воспитать высокопрофессионального молодого рабочего, обладающего моральными качествами, необходимыми для работы в высокотехнологичном производстве и жизни в демократическом обществе: ответственностью, дисциплинированностью, порядочностью, трудолюбием и инициативой, гражданской активностью и патриотизмом, уважением к закону, приверженца семейных ценностей.

Системообразующим ядром в воспитательной системе является курс «Основы нравственности». В последние годы очень многие ученые, в том числе и нобелевский лауреат, академик Гинзбург В.И. говорили о необходимости знакомства молодежи с замечательными памятниками человеческой культуры и мудрости, каковыми являются Библия, Тора, Коран, Дхаммапада и другие священные книги. В течение восьми лет мы работаем над созданием курса основ нравственности.

В этом учебном курсе мы стараемся показать историю возникновения нравственных ценностей на разных этапах развития человеческого общества. Мы пришли к выводу, что сегодня воспитание нравственности должно опираться не на религиозные культы, а носить светский характер и основываться на общечеловеческих нравственных ценностях, таких как милосердие, гуманизм, толерантность, которые пришли к людям через религиозные учения и формировались тысячелетиями.

«Основы нравственности» – предмет, который учит прописным истинам: оценке человеком самого себя, отношении к близким, к окружающему миру и обществу, к труду. Вот те насущные вопросы, на которые наши учащиеся находят ответы при изучении курса. Выпускник лицея С. Апорт так оценивает значение данной дисциплины: «Основы нравственности нужны, чтобы найти свой путь в жизни, понять для чего ты вообще живешь». Ребята говорят о том, что их занятые родители на духовно-нравственные темы почти никогда не разговаривают с ними. Чаще всего они вообще ничего не знают о жизни Иисуса Христа, Сократа или Мухаммада. Многим не известно о жизни нашего земляка Луки Войно-Ясенецкого, который причислен к лику святых, а в свое время служил в Николаевской церкви, находящейся в трехстах метрах от нашего лицея. Учащийся М. Колесников написал, что уроки помогают ему верить в себя и в свои силы, они дали ему новое понимание жизни. Всего курс рассчитан на 120 часов в течение трех лет обучения.

Первый раздел курса называется «Основы общечеловеческой морали» (изучается на 1 курсе в объеме 17 часов). В нем говорится о роли, которую выполняют нравственные нормы в жизни людей, приводятся различные взгляды на происхождение морали. Учащиеся знакомятся со Всеобщей декларацией прав человека, говорят о влиянии личности Иисуса Христа и его учения на современные морально-этические принципы, мировоззрение людей. Главной целью изучения раздела считаем создание доверительной атмосферы на уроке, привитие интереса к предмету, развитие навыка диалога. Особое внимание уделяется формированию понятий добра и зла, способности к оценке окружающей действительности с точки зрения совести.

На этих уроках ребята очень любят исследовательские задания, которые они выполняют в группах. Так, например, при изучении материала одно из заданий носит проективный характер. Представьте, что ваша группа в результате кораблекрушения оказалась на необитаемом острове и в ближайшее время несколько лет не сможет вернуться к цивилизованной жизни. Разработайте нравственный кодекс взаимоотношений, помогающий решению конкретных проблем, сотрудничеству, преодолению конфликтов. Творческие работы индивидуального характера. Ребята пишут сочинения, обосновывают утверждения знаменитых людей.

Второй раздел, который изучается на втором курсе в объеме 42 часов, посвящен язычеству. В нем показывается эволюция духовной жизни людей, говорится об исторической обусловленности морали. Раскрывается путь, пройденный язычниками от поклонения дереву или камню до возникновения греческой философии, устремленной в космос.

При изучении морали и верований языческого общества применяются проективные методы обучения. Главная цель этого раздела – сформировать представление, что падение древних государств напрямую связано с нравственным кризисом языческих

верований, в первую очередь, из-за господства рабовладельческих отношений, при которых человек приравнивался к вещи. Анализируя современную ситуацию в России и в мире, следует научить детей проводить исторические аналогии, развивать понимание сущности исторических процессов в обществе.

При закреплении раздела используются материалы электронных презентаций, которые учащиеся делают самостоятельно. На этих уроках ребята проводят сравнительный анализ норм морали, составляют логические цепочки между прошлым и настоящим состоянием нравов. Учащиеся отвечают на вопрос, к чему может привести современное состояние морали в обществе, и как они могут изменить такое положение. Эта работа позволяет учащимся сформировать собственную точку зрения, которая может быть отличной от учительской.

Следующий раздел освещает специфику и особенности буддизма, выросшего из политеистических верований Индии, по формам поклонения Будде, приблизившегося к монотеизму, а по этическим взглядам – к учению Христа.

В четвертом разделе рассказывается об иудаизме. Если язычество видело тесную связь человека с животным миром и потому породило многие кровавые обычаи, в том числе человеческие жертвоприношения, храмовую проституцию и, в конечном счете, рабство, то Закон Моисея ставит отношения людей совершенно в иную плоскость. Его заповеди были далеко впереди нравственных норм, господствовавших в древнем обществе. Акцентируется внимание учащихся на том, что десять заповедей Моисея, которые легли в основу трех мировых религий, отражаются в юридических законах практически всех государств.

На 3 курсе объем изучаемого материала составляет 65 часов. Мы продолжаем рассматривать этическое учение Иисуса Христа и говорим об учении Мухаммада. На тексте Евангелия показываются гуманистические и демократические ценности учения

Христа. Особое внимание уделяется их реформаторской и даже революционной сущности. Мы показываем влияние христианства на формирование современных общечеловеческих ценностей.

На уроке «Мыслители прошлого о нравственном учении Иисуса Христа» главным является формирование собственной позиции учащегося по отношению к этому учению. Для учителя важно умение ученика выразить свою точку зрения, ее осознанность и обоснованность.

Задача этих уроков заключается в том, чтобы показать глубину, красоту и возвышенность учения Христа. Поэтому мы против примитивизма. При изучении текстов важно научить учащихся задавать вопросы, уметь видеть главное, обобщать, приводить примеры из жизни. Это самый трудоемкий процесс в методике преподавания основ нравственности.

При завершении изучения данного раздела учащиеся пишут отзывы, например, Лосева Ксения считает, что учение Христа показывает людям смысл жизни, который состоит в стремлении к совершенствованию себя и мира.

При разборе ислама обращаем внимание учащихся на преемственность учения Мухаммада с Торой и Евангелием, подчеркиваем единство этических воззрений основателя ислама с Моисеем и Христом. В средствах массовой информации создан отрицательный образ «лиц кавказской национальности», учащиеся считают, что Джихад – это терроризм и т.д. С откровением и потрясением они воспринимают слова Корана о том, «что самые близкие по любви к уверовавшим те, которые говорили: «Мы – христиане» (Сура 5, Аят 85).

В заключительном разделе курса «Великие учителя человечества» прослеживаем связь между этическими учениями.

Факультативные курсы правоведения, психологии, валеологии позволяют расширить возможности нравственного просвещения, например, в результате изучения курса валеологии учащимся предоставляется воз-

можность осознания ценности индивидуального здоровья, а также возможность определения основ здорового образа жизни.

В результате нравственного просвещения подростков формируются его ценностные ориентации, нравственные качества личности, это приводит к нравственным переживаниям, чувствам, мыслям и, в конечном счете, к делам.

Формирование нравственного сознания учащихся Профессионального лицея № 9 г. Красноярска происходит под влиянием воспитывающих факторов, действующих во всех формах системы воспитательной деятельности: волонтерского движения, дополнительного образования, самоуправления и других.

Значительный вклад в развитие нравственных качеств личности учащихся и гражданско-патриотического воспитания учащихся оказывает добровольное молодежное волонтерское движение, работу которого координирует Совет волонтеров. Основным принципом деятельности волонтеров является оказание добровольной и бескорыстной помощи, основанной на идеях служения гуманным идеалам человечества, не преследующей целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста.

Волонтерское движение направляет свою работу на развитие социального партнерства на местном уровне (взаимодействие с организациями, молодежными центрами и другими государственными и коммерческими структурами); социальную поддержку (оказание помощи гражданам из социально незащищенных слоев населения); защиту детства (организация работы с подростками из малообеспеченных, многодетных, неблагополучных семей, детскими домами, интернатами). Волонтеры лицея оказывают шефскую помощь престарелым и инвалидам дома-интерната № 1 по уборке территории, помещений, оформлению коридоров, комнат отдыха рисунками и поделками, выполненными учащимися. Ими собрана художественная литература для библиотеки,



проводятся праздничные концерты для жильцов интерната, поздравления ветеранов Великой Отечественной войны. Волонтеры являются инициаторами праздничных концертов в войсковой части 7486; благотворительных акций «Неделя добра», «Спешите делать добро»; Дня открытых дверей для школьников с целью профориентации (агитбригада, экскурсии по музею, выставочному залу и лицу), акции «За чистый город и район» не обходятся без их участия. Эта деятельность формирует у учащихся такие качества, как отзывчивость, доброе отношение к людям, милосердие, готовность помочь, сострадание, человеколюбие, уважительное отношение к старшему поколению.

Значимость дополнительного образования сегодня бесспорна. Его содержание направлено на создание условий для развития мотивации личности учащегося к познанию и творчеству, обеспечению эмоционального благополучия, приобщению к общечеловеческим ценностям, профилактику асоциального поведения, создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой реализации, интеллектуального и духовного развития, укрепления психологического и физического здоровья. Пропагандирует художественными средствами систему начального профессионального образования, рабочие профессии, жизнь и деятельность учащихся лицея. Укрепляет связь с общеобразовательными школами, особенно в организации профессиональной ориентации учащихся.

В лицее работает клуб «Современник», целью которого является создание условий для общения и познавательной деятельности учащихся и педагогов, связанных с различными интересами и любительскими увлечениями, а также для совместного отдыха и развлечений. В лицее работают студии художественной самодеятельности: студия театрализованных представлений, вокальная студия, хореографическая, изобразительного искусства, декоративно-прикладного творчества, фото-, видеомонтажа,

спортивные секции, клубы патриотической направленности, клубы по интересам. Около 60% учащихся занимаются в кружках дополнительного образования в свободное от учебы время. Каждый учащийся выбирает занятия по душе.

Система дополнительного образования в лицее функционирует постоянно и позволяет коллективам ежемесячно представлять свои достижения в виде творческих отчетов, выставок, концертов. Концертно-театрализованные представления формируют как у участников, так и у зрителей нравственные идеалы, художественный вкус, создают культурное пространство вокруг них, способствуют установлению позитивных взаимоотношений. Занимаясь в кружках и студиях, учащиеся знакомятся с историей искусства, тенденциями развития отдельных ее жанров и фольклора, содержащего лучшие образцы отечественной и зарубежной классики, многонационального искусства народов России.

Под руководством педагогов-профессионалов учащиеся лицея только за 2006 год добились значительных результатов. Успешно выступила на краевом фестивале «С песней по жизни» вокальная группа «Вдохновение» мастеров производственного обучения и преподавателей (награждена Дипломом второй степени), вокальная группа юношей «Наполним музыкой сердца» стала дипломатом второй степени, хореографическая студия «Парадайз» отмечена Дипломом первой степени. В фестивале «Судьба и Родина едины!» коллектив художественной самодеятельности лицея показал творческий подход, художественное содержание и стал обладателем Диплома 3 степени. В городском конкурсе: «Молодые голоса Октябрьского района» учащиеся вокальной студии награждены грамотой. Ярko представляет свой лицей и профессии коллектив команды КВН «Девятый вал» в конкурсе «Я не волшебник, я только учусь». Жюри отметило высокое актерское мастерство учащихся. Лауреатами всероссийского фестиваля «Звёздный дождь», проходившем в г.Ана-

па, куда я с ребятами ездила на тематическую смену в июне 2006 года, стали учащиеся лицейной хореографической студии «ПАРАДАЙЗ» Екатерина Блохнина и Елена Рязанцева. Учащиеся студии изобразительного искусства на краевой выставке «Я вхожу в мир искусств» были награждены Дипломом второй степени.

Педагоги дополнительного образования раскрывают и развивают у учащихся творческие способности, создают условия для мотивации к познанию и творчеству, приобщают к прекрасному и гармоничному. Учащиеся, занимающиеся художественным творчеством, умеют воспринимать красоту человека, природы, эмоционально откликаются на прекрасное, умеют фантазировать и образно воспринимать предметы и явления окружающего мира, что им, несомненно, пригодится в жизни. Они учатся выражать в слове свои впечатления, овладевают элементарным культурологическим словарным запасом. Они умеют давать нравственную оценку поступкам и явлениям, используют полученные знания как основу своих личных ориентиров, мотивов и поступков. Художественная деятельность ориентирована на адаптацию учащихся, помогает им полноценно войти в жизнь.

Развитие нравственных таких качеств личности учащихся, как активная жизненная позиция, готовность к принятию ответственности за свои решения, стремление к совершенствованию, в нашем лицее осуществляется через ученическое самоуправление: совет сирот, старостат, учпрофком, совет волонтеров, совет физоргов, совет музея, совет библиотеки.

В лицее создан Совет сирот, который совместно с заместителем директора по учебно-воспитательной работе и мастерами производственного обучения координирует и проводит работу по соблюдению единых педагогических требований, осуществляет контроль за успеваемостью и посещаемостью, оказывается своевременная помощь учащимся-сиротам в решении учебных, производственных и психологических

проблем, организуется культурный досуг (советом заключен договор с театром Музыкальной комедии о бесплатном посещении театра учащимися-сиротами). Совет оказывает помощь в организации занятости учащихся во внеурочное и каникулярное время, оздоровлении и летнего отдыха. Совет сотрудничает с молодежным отделом городского Дворца культуры, который предоставляет рабочие места в отрядах Главы Октябрьского района. Учащиеся имеют возможность во внеурочное время улучшить материальное положение. Значение этот органа самоуправления трудно переоценить, так как в лицее обучаются сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, общее количество которых составляет 33 человека. Необходимо заметить, что из них 21 учащийся является социальной сиротой. Их родители либо лишены родительских прав (за употребление спиртных напитков, наркотических средств), либо находятся в местах лишения свободы. Работа с таким контингентом требует большого внимания и терпения.

Одним из немаловажных органов самоуправления является Старостат. В него входят старосты всех учебных групп. Распределение деятельности учащихся в старостате осуществляется по различным секторам: учебный, спортивный, трудовой, культурно-массовый, хозяйственно-бытовой. Каждый староста выбирает сектор с учетом опыта работы, интересов и наклонностей. Старостат следит за выполнением распорядка дня и соблюдения учащимися единых педагогических требований, организывает помощь с неуспевающими учащимися, проводит культурно-массовые мероприятия. Все это позволяет воспитывать у учащихся уважительное отношение к членам коллектива и старшим, укрепляет сферу дружеских отношений и взаимопомощи.

Во времена перестройки все молодежные организации (пионерская, комсомольская и профсоюзные) перестали существовать. Наш лицей смог не только сохранить, но и приумножить традиции ученической

профсоюзной организации, что, несомненно, является достижением. Учпрофком охватывает все области жизни и работы учебного коллектива, способствует развитию навыков самоуправления. Одной из таких областей являются соревнования между учебными группами. Это своего рода эмоциональный стимул, направленный на усиление мотивации к учебе и к активизации деятельности. Ведущими эмоциональными компонентами соревнования являются оценка и сравнение результатов. Ежемесячно подводятся итоги соревнования среди учебных групп по следующим показателям: успеваемость, посещаемость, дисциплина (опоздания, внешний вид, замечания на уроках), участие в общественной жизни, внеклассные мероприятия, профилактика правонарушений, преступлений. В процессе соревнования у учащихся формируется и развивается чувство справедливости, честности, ответственности.

Важную роль в нравственном воспитании лицеистов играет Совет музея. Силами учащихся и педагогов собрана информация о знаменитых выпускниках и педагогах лицея. Советом музея проводится большая работа по нравственному воспитанию через музейные уроки, уроки мужества с приглашением ветеранов войны и труда. Учащимися собирается информация хроник жизни лицея с применением инновационных технологий. Создаются электронные презентации профессий, достижений лицея во всех направлениях нашей деятельности. Вся эта работа позволяет воспитывать у учащихся верность традициям, любовь к лицу, профессии, поддерживается связь поколений.

Особая роль в формировании нравственных качеств учащихся принадлежит библиотеке. Библиотека – это наш культурный центр, здесь собрано наследие нашей цивилизации. «Сокровищницей книг» называл библиотеку В.Г. Белинский. Она может и должна стать центральным местом воспитания. Невозможно воспитывать человека без книги, так как литературные произведения живут за пределами времени их созда-

ния. Главные вопросы, о которых говорит литература – это вопросы «проклятые», вечные. Что значит жить хорошо? «Что есть красота и почему её так обожают люди?» И «зачем на свете такой порядок, что жизнь, которая дается человеку только один раз, проходит без пользы»? Где грань между добром и злом, правдой и ложью?

Важно создать такое пространство в учебном заведении, которое бы являлось образовательным, где ещё не определившийся подросток мог формировать свой образ «Я», искать свое место в жизни. В этом может помочь книга. Она сокровищница великого языка, на котором говорили наши предки, без знания которого невозможно стать образованной личностью. И задача библиотекаря не только расширить знания учащихся, помочь им лучше усвоить общеобразовательные предметы, глубже, прочнее овладеть профессией, но и духовно их обогатить.

Библиотеки в России всегда были сродни Храму. В духовно-нравственном воспитании молодого поколения одним из наиболее действенных направлений является обращение к богатейшему пласту свято отеческого наследия. Именно в нем содержатся знания о человеке и его душе, и поэтому он может служить своеобразной энциклопедией в деле духовного формирования личности. В течение всех 9 лет внедрения системы нравственного воспитания работает Совет библиотеки, куда входят учащиеся всех курсов лицея. Ребята оказывают большую помощь в пропаганде книги, помогают оформлять книжные выставки, которые должны отличаться не только богатством содержания, но и эстетическим оформлением. Вместе с учащимися определяются темы выставок, составляются перечни разделов, выбирается подходящая литература. С помощью Совета библиотеки проводятся обзоры статей, помещенные в журналах «Родина», «Техника молодежи», «Юный техник», «За рулем», «Физкультура и спорт». Это привлекает еще большее внимание читателей к периодическим изданиям.

Библиотека проводит совместно с учащимися тематические литературные гостиные: «Поэзия. Судьба. Эпоха», посвященная жизни и творчеству Марины Цветаевой, «Люблю Отчизну я ...» – М.Ю. Лермонтову, «Самый непрочитанный поэт» – Н. Гумилеву, «Я обнимаю всех живых ...» – Б. Окуджава. Эти мероприятия сопровождаются музыкой. Учащиеся читают стихи и исполняют песни. Литературные гостиные формируют эстетический вкус учащихся, расширяют их знания, пополняют их духовный потенциал.

Нравственное воспитание продолжается также на городских мероприятиях. Наши ребята принимают участие в конкурсе чтецов «Весна идет, весне дорогу...», которой ежегодно проводит литературный салон научно-технической библиотеки КрасАГАСА. В 2006 году в двух номинациях Андреева Татьяна, Малатков Александр заняли призовые места в номинации «Стихи известных и неизвестных авторов». Наши читатели не только изучают духовное наследие поэтов, но и сами пытаются выражать свой жизненный опыт через «Пробу пера». Учащийся Никита Вохмин стал победителем в номинации «Стихи собственного сочинения». Такой положительный пример Никиты вызывает желание других ребят смелее представлять свои работы и участвовать в конкурсах. Все это позволяет подросткам не только определяться профессионально, но и способствует развитию творчества и жизненному самоопределению.

Нравственное поведение, потребность творить добро формируется через акции милосердия, недели добра, различных декад («Нравственное воспитание», «Здорового образа жизни», «Лицейст»), «Рождественские встречи», благотворительные ярмарки, встречи с деловыми и творческими людьми, «Круглые столы» («Вместе в будущее», «Наш путь к здоровью», «Я и Люди», «Я и здоровье», «Я и мир», «Я и Отечество»), классные часы (посвященные знаменательным датам); литературные гостиные, посвященные юбилейным датам писателей, ху-

дожников и других видных деятелей культуры России (как современным, так и классикам); тематические познавательные линейки.

Вся жизнь лицеистов отражается в лицейной газете «Путь к совершенству», она выпускается при поддержке администрации лицея. Следует отметить, что периодическое печатное издание «Путь к совершенству» – независимая газета учащихся. В 2006 г. наша газета стала победителем в краевом конкурсе среди печатных изданий начального и среднего профессионального образования и заняла первое место. В редакционную коллегию газеты входят учащиеся первого, второго и третьего курса. Они самостоятельно, а также под руководством редакторов осуществляют поиск, редактирование тематического материала, выпуск и распространение газеты. Ребята с удовольствием участвуют в издании газеты, на регулярных редакторских планерках ведутся активные обсуждения, дискуссии по вопросам отбора материала, способу его подачи. Высказаться и доказать свою точку зрения имеет возможность каждый учащийся. Активно привлекаются к изданию газеты преподаватели курса «Основы нравственности», а также дисциплин гуманитарного цикла. Выпуски лицейной газеты – тематические, они приурочены к каким-либо праздникам и знаменательным датам, а именно: День Знаний, День Учителя; День Матери; Новый год, Рождество; 14 Февраля, 23 Февраля, 8 Марта; Пасха; День Победы.

В лицейной газете существуют основные постоянные рубрики, такие как: от редакции; тематические статьи номеров; лицейные будни; спортивная жизнь; ими гордится лицей; поздравительная рубрика; лирика наших читателей; объявления.

Отметим, что участие в издании газеты положительно сказывается на развитии коммуникативной компетентности учащихся, их способности аргументировано доказывать собственное мнение, более углубленно осваивать вопросы, рассматриваемые в курсе «Основы нравственности». Они принимают

непосредственное участие в традиционных нравственно-этических лицейных чтениях. Тематических линейках и классных часах по проблемам духовного совершенствования. На уроках эти ребята более активны, занимают лидирующее положение в группе. Они с желанием делятся своими знаниями с остальными учащимися.

Главная цель проводимых внеклассных мероприятий – сформировать условия для осуществления добрых дел.

Значимость разработки и создания таких педагогических условий для развития нравственных качеств личности сегодня бесспорна. Они направлены для развития мотивации личности учащегося к познанию и творчеству, обеспечению эмоционального благополучия, приобщению к общечеловеческим ценностям, профилактику асоциального поведения, создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой реализации, интеллектуального и духовного развития, укрепления психологического и физического здоровья.

Все эти мероприятия дают ожидаемые результаты. Повышается активная жизненная позиция учащихся, готовность и желание работать в коллективе, умение организовать коллектив сверстников на выполнение поставленных задач, умение брать на себя ответственность за принятые решения и результаты деятельности, усвоение и овладение знаниями и техникой организаторской деятельности, умение разрешать сложные ситуации, заботиться о ближних и нуждающихся. Такие формы работы обеспечивают развитие мотивации личности к познанию и творчеству, приобщению к прекрасному и гармоничному. Так, создаются педагогические условия для личностного роста, формируется система нравственных ценностей.

За прошедшие восемь лет мы убедились, что находимся на правильном пути. Лицей пользуется высоким авторитетом среди родителей и учащихся. К нам стараются устроить своих детей родители со всех районов города, которые прямо говорят о желании обучать ребенка только у нас. За эти годы ни один из родителей не выступил против нашей работы по развитию нравственных качеств личности, а наоборот, подавляющее большинство ее только приветствует. Подавляющее число выпускников лицея идет на работу по специальности и хорошо трудится.

За это же время значительно сократилась преступность среди учащихся лицея, в период с 1992 г. по 1998 г. учащимися было совершено 140 преступлений, а с 1999 г. по 2006 г. – 78. При этом численность контингента учащихся возросла на 29% .

#### Литература

1. Закон РФ «Об образовании» новая редакция действует с 01.01.2005 г. Статья 14. Общие требования к содержанию образования. п.2.
2. Православный календарь. – М., 2006. – С.42.
3. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П.Щедровицкий // Педагогика и логика. – 1993.
4. Леонтьев, Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д.А.Леонтьев // Известия ТРТУ. Тем. вып. « Гуманитарные проблемы современной психологии». – 1997. – № 7.
5. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В.Бондаревская. – Ростов-н/Д, 2000.
6. О развитии образования в Российской Федерации: Доклад Государственного совета Российской Федерации. 24 марта 2006 г. // Официальные документы в образовании. – 2006. – № 14.
7. Приоритеты в развитии образования // Открытая школа. – 2005. – № 2. ■

## ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЦЕНТРАХ КАК УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

*О.А.Хораськина*

**С**реди приоритетных задач в «Основных положениях концепции образования» выделяется задача формирования конкурентоспособной личности. По нашему мнению, формирование конкурентоспособной личности будущего учителя музыки связано с овладением им новым комплексом педагогических знаний. В связи с тем, что в Национальном проекте образования особо выделяется аспект профилактики асоциального поведения подростков, детской беспризорности и безнадзорности, такими знаниями могут стать знания о работе с дезадаптированными детьми. Как справедливо замечает В.И. Андреев, «отечественную систему образования и воспитания, как и состояние российской педагогики, часто характеризуют как кризисную. Это состояние неотделимо от кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека» [1, с.5]. Происходящие преобразования в первую очередь повлияли на самую незащищенную часть населения: увеличилось количество детей с проявлениями дезадаптационных расстройств, с девиантным поведением, склонных к беспризорности и бродяжничеству. Для решения данных проблем с 1990 г. в России развивается система социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, оказывающих помощь детям, находящимся в социально-опасной ситуации: беспризорным, безнадзорным, социальным сиротам, детям с проявлениями дезадаптации и девиантного поведения.

Центры призваны дать обездоленному ребенку не только кров, еду, тепло, но и снять остроту психического напряжения, вызванного жестоким обращением, защитить его права, законные интересы, помочь его социальному возрождению, по возмож-

ности восстановить или компенсировать опыт семейной жизни. Состав воспитанников социально-реабилитационных центров, как правило, неоднороден как по возрасту, полу, умственному и физическому развитию, так и по причинам, которые привели их в данное учреждение. Это дети с разрушенной системой социальных связей, широким спектром личностных деформаций, искаженными личностными установками, низким уровнем социальной нормативности, примитивными потребностями и интересами.

Исследователями доказано, что большими возможностями в реабилитации детей обладает музыка, которая в настоящее время активно используется в коррекции эмоциональных отклонений, отклонений в поведении, коммуникативных затруднений и др. По утверждению В.И. Петрушина, «являясь средством невербальной коммуникации, музыка наиболее эффективно влияет на чувства и настроение человека, ослабляя негативные переживания в процессе их катарсической развязки» [6, с.19]. Исследования Л.С. Брусиловского, С.С. Корсакова, В.Е. Рожнова, С.В. Шушарджана позволяют сделать вывод о том, что музыка способна помочь в реабилитации дезадаптированных детей и сгладить проблемы в их развитии.

По мнению Е.В.Евтушенко, музыкальные способности детей-сирот с отклонениями в интеллектуальном развитии отличаются определенной спецификой. Многие дети не умеют слушать музыку и делать соответствующие выводы о прослушанном произведении. Нарушена слухоречевая координация, ограничены возможности узнавания эмоциональных переживаний, воплощенных в музыке, слабо дифференцируется восприятие средств музыкальной выразительности, что препятствует выражению

собственных мыслей и переживаний. Несмотря на то, что выполнение музыкальных заданий вызывает у детей положительные эмоции, более продолжительное занятие одним видом деятельности ведет к потере интереса и быстрой утомляемости. Как правило, после выполнения музыкальных заданий дети удовлетворяются самим процессом музицирования и не могут объективно оценить результаты собственной музыкальной деятельности, что показывает на отсутствие стремления к улучшению результата [4, с.38].

В своем исследовании Н.В. Голубева, анализируя результаты музыкально-педагогического диагностирования, отмечает у соматически ослабленных детей недостаточно развитые музыкальный слух, память, ритм; нарушения фонематического слуха; вялый артикуляционный аппарат; нарушения координации движений, неразвитость мелкой моторики; слабую ориентацию в пространстве; нарушения межличностного и речевого контакта [2, с.46].

В свою очередь, О.М. Фалетрова, исследуя влияние музыкальных занятий на девиантных детей, утверждает, что они страдают алекситимией – сниженной способностью к вербализации эмоциональных состояний, которая затрудняет восприятие музыки и ее обсуждение. «Особенности личностных качеств алекситимичных подростков – трудности нахождения подходящих слов, для описания собственных чувств, обеднение фантазии, утилитарный способ мышления, тенденция использовать действия в конфликтных и стрессовых ситуациях» [8, с.52].

По нашим наблюдениям, обозначенные отклонения возникают в результате отсутствия в прошлой жизни детей соприкосновения с миром музыкального искусства. Дети, как правило, не знакомы с классической музыкой, в то же время многие из них неплохо разбираются в современной поп- и рок-музыке. Они не способны выразить свои чувства словами, наблюдается скованность движений.

Отклонения в развитии детей и специфика реабилитационной работы с ними дик-

туют и особенность организации процесса музыкального воспитания, целью которого является не только максимальное раскрытие способности детей к восприятию музыки, но и создание атмосферы доброжелательности, в которой каждый ребенок должен найти удовлетворение своих основных психологических потребностей – во внимании, признании, понимании, доверии, защищенности, самовыражении. Из данной цели вытекают и следующие задачи: помочь ребенку через музыку познать себя как личность, развить эмоциональную отзывчивость на музыкальные произведения, сформировать начальные навыки пения, расширить музыкальный кругозор, выработать умения через пластические движения передавать различные характеры и образы, научить преодолевать негативные эмоции, вызвать у детей интерес к классической музыке.

В контексте решения данных задач к музыкальному руководителю социально-реабилитационных центров предъявляются особые требования. Для успешной работы музыкант-педагог должен ясно представлять цели и задачи музыкального воспитания данных детей, владеть знаниями о возрастных и индивидуальных особенностях, проявлениях дезадаптации и девиантного поведения. Поскольку в обязанности музыкального руководителя входит реабилитация детей средствами музыки, разработка сценариев различных праздников, проведение подготовительной работы к ним, разучивание с детьми музыкального материала, ему необходимы умения и навыки организации музыкальных занятий с использованием элементов музыкотерапии, арттерапии, сказкотерапии, игротерапии.

Следует заметить, что музыкальными руководителями в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних чаще всего работают выпускники музыкально-педагогических факультетов, которые не имеют комплекса знаний, обеспечивающих готовность к данному виду деятельности. В связи с этим, по нашему мнению, актуальной является проблема подготовки будущих

учителей музыки к работе в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних.

Результаты исследования различных аспектов готовности учителя отражены в работах О.В. Госсе, Л.М. Гуры, Л.А. Завацкой, В.С. Ильина, А.И. Мищенко, В.А. Слостенина и др.

Так, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др. определяют готовность как профессионально значимую характеристику личности, включающую: положительное отношение к деятельности; наличие комплекса необходимых знаний, умений и навыков; профессионально важные особенности процессов отражения и мышления. Подчеркивая, что психологическая готовность является необходимой предпосылкой успешной деятельности как одно из слагаемых профессиональной готовности, В.А. Слостенин определяет профессионально-педагогическую готовность как сложный синтез взаимосвязанных компонентов [7].

В свою очередь, К.М. Дурай-Новакова выделяет в структуре профессиональной готовности к педагогической деятельности следующие компоненты: мотивационный, познавательный-оценочный, эмоционально-волевой, операционно-действенный, мобилизационно-настрочный [3].

Исследуя проблемы подготовки учителей к работе с дезадаптированными детьми, Н.Г. - Милованова под профессиональной готовностью учителя понимает ту или иную степень соответствия содержания и состояния его психики, качеств и физического здоровья требованиям выполняемой деятельности. При этом она считает, что профессиональная готовность специалиста является сложным, многоуровневым, разноплановым системным психическим образованием, прежде всего личностным [5, с.47].

В последние годы в связи с усилением внимания к социальной функции учителя, исследователи обратились к изучению различных аспектов готовности: социальных (В.П.Бездухов, Н.Н.Богомолова, В.И.Лебедев, Е.Н. Столярова), социально-психологичес-

ких и социокультурных (Л.М.Гура, И.Ф.Исаев, Е.Г.Силыева). В результате этих исследований готовность к профессиональной деятельности в содержательном плане предстает как результат широко понимаемой профессиональной подготовки и социализации личности будущего учителя.

Проанализировав различные подходы к понятию профессиональной готовности, мы определяем готовность будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних как структурную систему качеств личности, знаний и умений, обеспечивающую активное включение музыканта-педагога в организацию музыкально-педагогической деятельности с дезадаптированными детьми.

На основе анализа литературы, изучения специфики работы музыкальных руководителей в означенных центрах, анкетирования и наблюдения за их деятельностью нами были определены следующие критерии готовности будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних: личностный, когнитивный и практический.

Показателями личностного критерия готовности являются: положительная мотивация к работе с дезадаптированными детьми и потребность помогать им; развитые личностные качества: эмпатия, толерантность, артистизм, коммуникабельность.

Показатели когнитивного критерия: знания особенностей развития дезадаптированных детей; знания теории, истории и нормативно-правовой базы социально-педагогической работы; знания методик музыкального воспитания; знания современных технологий работы с дезадаптированными детьми.

Показатели практического критерия: коммуникативные умения: умения поставить себя на место ребёнка; организаторские умения; профессиональные умения: умение подбирать музыкальный репертуар, который соответствует личностным особенностям воспитанника и отвечает требованиям доступности, художественности и коррекцион-



ной направленности; умение увлекательно и доступно рассказывать детям о музыке; владение методиками музыкального воспитания дезадаптированных детей; наличие исполнительских навыков.

В соответствии с выделенными критериями нами определены три уровня готовности будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах: низкий, средний, высокий.

Студенты с низким уровнем готовности характеризуются слабой мотивацией к работе с дезадаптированными детьми, отсутствием интереса к данному виду деятельности, низким уровнем развития эмпатии, толерантности, артистизма, коммуникативных качеств. Студенты не знакомы с нормативно-правовой базой социально-педагогической работы и особенностями развития дезадаптированных детей; слабо ориентируются в целях и задачах музыкально-педагогической деятельности центра, не владеют организаторскими и коммуникативными умениями, не умеют увлечь детей, повести их за собой, испытывают трудности при подборе репертуара для музыкальных занятий.

При среднем уровне готовности студенты мотивированы на работу с дезадаптированными детьми, но не способны в полной мере осознать значимость данной деятельности, интерес проявляют только в особых ситуациях. Проявления толерантности и эмпатии зависят от настроения. В критических ситуациях действуют спонтанно, не умеют соотносить свои действия со знаниями и умениями, полученными в процессе профессиональной подготовки. При организации мероприятий могут проявить организаторские способности и артистизм, но это носит ситуативный характер. Студенты знакомы с нормативно – правовой базой социально-педагогической работы, особенностями развития дезадаптированных детей, спецификой и методами работы с ними, но приобретенные знания не систематизированы, поэтому существуют затруднения в их самостоятельном применении на практике. Это проявляется в выполнении отдельных

заданий по образцу. Студенты владеют отдельными умениями и навыками организации музыкально-педагогической деятельности в социально-реабилитационном центре, но не до конца осознают взаимосвязь между ними, не способны на проявления творческой активности в своей деятельности.

Студенты, уровень готовности которых можно отнести к высокому, мотивированы на работу с дезадаптированными детьми, проявляют к ней интерес, в полной мере осознают значимость своей деятельности, они настроены на работу в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних. Личностные качества – эмпатия, толерантность, артистизм – развиты в достаточной мере. Знания нормативно-правовой базы социально-педагогической работы, особенностей музыкально-педагогической деятельности в социально-реабилитационном центре, принципов и форм ее организации, особенностей развития дезадаптированных детей и методов взаимодействия с ними усвоены в логической взаимосвязи. Студенты осознают важность теоретической подготовки, что выражается в том, что они применяют свои знания на практике. Они легко общаются с детьми, находят с ними общий язык, владеют исполнительскими навыками, способны увлекательно и доступно рассказать детям о музыке. При подборе музыкального репертуара и проведении мероприятий учитывают принципы работы в социально-реабилитационном центре и особенности развития дезадаптированных детей.

Нами проведен диагностический срез готовности студентов 4 курса музыкально-педагогического факультета ЧГПУ им. И.Я. Яковлева к работе в социально-реабилитационных центрах. Целесообразность выбора именно этой группы студентов обусловлена тем, что они уже имеют необходимый минимум знаний, умений и навыков, приобретаемых при изучении психолого-педагогических и музыкально-теоретических дисциплин, курсов специальной и музыкальной психологии, коррекционной педагогики. Всего было опрошено 36 студентов.

Проведенное нами первичное интервьюирование показало, что 58,5% опрошенных информированы о социально-реабилитационных центрах, но не представляют содержания их деятельности. Примерно 31 % студентов знают о работе данных центров. 73 % опрошиваемых не владеют понятиями «дезадаптированные дети», «социальные сироты», «дети с девиантным поведением». Все студенты отмечают, что музыкальные занятия очень важны для воспитания детей, но специфику работы музыкальных руководителей в данных центрах не представляет ни один из интервьюированных. При ответе на вопрос «Смогли бы вы работать в специализированных центрах музыкальным руководителем после окончания музыкально-педагогического факультета?» 65,5 % опрошенных ответили, что не готовы к этой деятельности, так как не имеют специальной подготовки.

Далее для определения уровня готовности будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних нами были применены следующие методы: наблюдение за деятельностью студентов, тестирование, опрос. Студентам было предложено выполнить ряд практических заданий: составить сценарий музыкального занятия или мероприятия и провести его, подобрать музыкальный репертуар для занятий, провести беседу о музыкальном произведении. При оценке данных заданий учитывались: умение подбирать репертуар, увлекательно и доступно рассказать о музыке, учитывая разновозрастной состав группы, наличие организаторских умений и исполнительских навыков. Уровень развития эмпатии мы определяли с помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, коммуникативные и организаторские умения – при помощи методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2).

При опросе мы выяснили уровень знаний студентов о социально-реабилитационных центрах, нормативно-правовых документах, регламентирующих их деятельность,

специфике развития дезадаптированных детей. В результате диагностирования мы выявили, что 21,5% студентов характеризуются высоким уровнем готовности к работе в социально-реабилитационном центре, 32% – средним и соответственно 46,5% низким уровнем готовности.

Анализ результатов диагностирования показывает, что студенты музыкально-педагогических факультетов имеют лишь поверхностные знания о деятельности социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних и особенностях развития дезадаптированных детей. Также смутно они представляют специфику деятельности музыкальных руководителей в подобных центрах. Многие из студентов не обладают необходимыми личностными качествами, не владеют навыками организации музыкально-педагогической деятельности. В то же время необходимо еще раз подчеркнуть, что большинство студентов отметили, что хотели бы работать в специализированных центрах при условии, что будут владеть необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что введение спецкурса по подготовке будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних в учебные планы музыкально-педагогических факультетов будет целесообразным, и позволит решить задачу обеспечения центров квалифицированными специалистами. К тому же, по нашему мнению, данный спецкурс позволит повысить конкурентоспособность личности учителей музыки, так как они приобретут умения и навыки работы с дезадаптированными детьми, что позволит расширить сферу деятельности будущих учителей музыки.

#### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Голубева, Н.В. Музыкальное воспитание как компонент «лечебной педагогики» в услови-

ях детского реабилитационного учреждения: дис. ... канд. пед. наук / Н.В.Голубева. – Тюмень, 2000. – 180 с.

3. *Дурай-Новакова, К.М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.М.Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

4. *Евтушенко, Е.В.* Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В.Евтушенко. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.

5. *Милованова, Н.Г.* Система подготовки пе-

дагогов к работе с дезадаптированными детьми в условиях современного социума: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Г.Милованова. – СПб., 2003. – 400 с.

6. *Петрушин, В.И.* Музыкальная психотерапия / В.И.Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 155 с.

7. *Сластенин, В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

8. *Фалетрова, О.М.* Развитие эмоциональной сферы учащихся специальных школ в процессе музыкального образования: дис. ... канд. пед. наук / О.М.Фалетрова. – Ярославль, 2003. – 161 с.

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЫ

*В.В.Вязникова*

**П**одготовка библиотечно-информационных специалистов является одной из важнейших сфер социально-культурной жизни общества. Ее задачи и содержание обуславливаются состоянием и тенденциями развития экономики, науки, культуры. В свою очередь, знаниевый потенциал и профессиональные навыки библиотечных работников, исполняющих роль информационного посредника и транслятора культуры, влияют на дальнейшее развитие всех сфер общественной жизни. Это актуализирует проблему оптимизации содержания подготовки библиотечных специалистов.

В условиях вхождения в информационное общество, наряду с другими составляющими (виды специализаций, количество дисциплин и глубина их изучения) наиболее важным аспектом содержания библиотечного образования является соотношение технологической и гуманитарной подготовки будущих специалистов.

Рассмотрим, как и в связи с чем менялись приоритеты данных направлений.

В начале XX века отечественные библиотекведы В.Невский, А.Покровский, Н.Рубакин, Л.Хавкина и др. отмечали, что основу профессиональной подготовки библиотека-

ря должен составлять его высокий культурный уровень. Учитывая, что библиотека как социальное учреждение «должна закладывать фундамент общественной культуры», библиотекарь для качественного выполнения своей работы – содействия всестороннему и гармоничному развитию личности, повышению его культурно-технического уровня «должен иметь солидную общеобразовательную подготовку, ... основательные познания в истории литературы, библиографии и библиотековедения» [4, с.47]. Таким образом, еще в начале XX века были названы в качестве необходимых такие характеристики библиотечной подготовки, как фундаментальность и гуманизация, (которые актуализировались в качестве образовательной детерминанты лишь 100 лет спустя).

В послереволюционной России культурно-просветительная миссия библиотекаря значительно трансформировалась под влиянием идеологических установок. Начался процесс превращения библиотек в центры массовой пропаганды политических, научно-технических, сельскохозяйственных знаний, в опорные пункты партийных организаций по коммунистическому воспитанию трудящихся.

От библиотекаря теперь требовались в первую очередь не высокий культурный уровень и гуманно-демократическое отношение к читателям, а знание основ производства, марксистско-ленинских учений, умение убеждать, пропагандировать социалистический образ жизни.

Таким образом, библиотечная профессия превращается в идеологическую. Это находит отражение в содержании образования – оно становится унитарным, ориентированным на естественные науки, идеологизированным (изучению истории КПСС отводилось до 50% учебного времени, выделенного на общественные дисциплины).

Первый учебный план первого библиотечного института, открытого в Москве в 1930 г., наряду с внушительным блоком общественно-политических дисциплин, таких как диалектический материализм, исторический материализм, политэкономика, история ВКП(б), ленинизм, история и др., на которые выделялось почти 1 тыс. часов (около 40% учебного времени), включал общенаучные дисциплины: литературу, иностранный язык, естествознание, организацию производства, общее машиностроение, технологию и др. На политехнические дисциплины выделялось 240 часов учебного времени. Значительную часть общенаучной подготовки занимали гуманитарные дисциплины, но на литературу отводилось только 160 часов. Таким образом, политизация и политехнизация содержания образования отражала идеологическую ситуацию того периода, должна была способствовать выполнению возложенной на библиотеки общественной миссии – формирование коммунистического мировоззрения населения.

В середине 30-х г. содержание учебного плана было пересмотрено: убраны все дисциплины политехнического цикла, увеличено количество часов на изучение истории, художественной литературы и иностранного языка, расширен цикл библиографии и библиотечных фондов, отдельно выделена «История библиотечного дела». На изучение общественных наук (диамат, политэконо-

мия, история ВКП(б), ленинизм) отводилось 13% учебного времени, на гуманитарные общеобразовательные дисциплины – 54%, на специальные (библиотекведение, фонды, каталоги, библиография, обслуживание читателей) – 33%. Таким образом, был взят ориентир на гуманизацию образования.

Учитывая, что учебные заведения выполняют социальный заказ на подготовку кадров, они должны адаптировать свои образовательные программы к изменяющимся условиям общественной жизни. Поэтому в 60–80-е гг. происходит переориентация образования в связи с активным развитием научно-технического прогресса. Этому способствовали и вышедшие Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране» (1966 г.) и «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» (1972 г.), содержащие требования привести систему вузовского обучения в соответствие с современным уровнем развития науки и техники. Таким образом, происходящие в стране изменения потребовали переориентации содержания образования.

В данный период оформляется новый концептуальный подход к образованию – «технологический» (Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин). Сутью его являлось утверждение, что существующая система образования не обеспечивает необходимого качества профессиональной подготовки, которого требуют современные технологии. Поэтому необходимо формировать новый тип мышления, интеллекта, обеспечивающие мобильность в меняющейся производственно-технологической, информационной, социальной среде. При данном подходе приоритетным является владение современными технологиями, рациональными методами оперирования информацией, профессионально-прагматический образ мышления.

Технологический подход в библиотечном образовании проявился во введении в учебный план таких дисциплин, как высшая ма-

тематика, научная информация и информационные системы, основа промышленного и сельскохозяйственного производства (за счет уменьшения часов на изучение истории и художественной литературы). Частью специальной подготовки стало изучение курсов «Научно-техническая информация» и «Технические средства библиотечной работы». Таким образом, начался очередной этап дегуманизации содержания образования.

В 80-х г. вузы, получив возможность формировать на основе утвержденных учебных планов собственный перечень элективных курсов, факультативов, дисциплин специализаций, начинают экспериментировать с учебными планами, программами, пытаются найти оптимальный способ обучения, в связи с потребностями практики своего региона.

Московский институт культуры в конце 80-х г. приступает к эксперименту по дифференцированной подготовке библиотечных специалистов для разных типов библиотек, что потребовало расширения гуманитарной составляющей. В результате возникло противоречие между потребностью практики в специалистах с качественным гуманитарным образованием и ограниченностью учебных планов (осуществлялась политика сознательного сокращения числа часов на изучение истории, литературы, педагогики, психологии, этики и теории культуры).

Таким образом, проанализировав изменение приоритетов содержания библиотечного образования в историческом аспекте, можно резюмировать, что субъективные конъюнктурные попытки технологической переориентации, инициированные узким кругом разработчиков, входили в противоречие с объективными потребностями общества, что вызывало необходимость возвращения содержания образования в традиционное гуманитарное русло.

Вопрос о приоритетах содержательного наполнения образования не является праздным. От его решения зависит, какой «продукт» мы получим на «выходе»: профессионально ограниченного работника, способ-

ного выполнять только отдельные библиотечные процессы, или широко образованного человека, с гуманистическим мировосприятием, этичного, толерантного, ясно осознающего свое место в мире, миссию библиотеки в обществе и жизни отдельного человека.

Поэтому вызывает серьезные опасения очередная попытка реформирования библиотечного образования по технологическому типу. Несмотря на общую гуманитарную направленность отечественного образования, официально зафиксированную в Федеральном законе «Об образовании» и Национальной доктрине образования, в рамках которой гуманизируется даже техническое образование, новый образовательный стандарт в области культуры и искусства (2003 г.) имеет явно противоположный вектор развития.

Вот примеры некоторых «нововведений» последнего ГОСа: изменились названия учебных дисциплин – термин «библиотечный» заменен или дополнен определением «информационный», (подразумевая трансформацию содержания); включенные в обязательный федеральный компонент информатика и информационные технологии вытеснили из общепрофессионального блока курс теории и истории литературы, из цикла специальных дисциплин изъят предмет библиотечный фонд. Продолжением такой переориентации ГОСа стало включение в учебные планы дисциплин, отражающих современные процессы информатизации, компьютеризации общества. В вузах вводятся специализации, далекие от библиотечной специфики, такие как «организатор компьютерных коммуникаций», «маркетолог информационных процессов» и т.п., что, по мнению О. Шлыковой, уведит систему библиотечного образования от ее «сущностно-природных основ» [5, с.181] и размывает грани библиотечной профессии.

Специалисты за рубежом уже озабочены появлением симптомов депрофессионализации в библиотечном деле [6], которые проявляются, в частности, в функциональной переориентации библиотекарей: выдвиг-

жение на первый план функции информационного посредника при снижении значения образовательной, культурно-просветительной и досуговой деятельности. Вполне очевидно, что для выполнения библиотекой своего предназначения – нравственно и умственно возвышать читателя, библиотечный работник сам должен быть высокообразованным, т.е. иметь хорошую гуманитарную подготовку.

Дегуманизируя образование, мы повторяем ошибку зарубежных государств, которые уже ощутили последствия прагматического обучения. В развитых странах осознали, что индустриальный технократизм сужает роль образования до инструмента общественного преуспеяния (когда оно рассматривается как способ достижения определенного социального положения, карьеры). В результате человек воспринимается не как личность, с определенным интеллектуальным и творческим потенциалом, а как исполнитель, производитель общественных благ. Дегуманизация образования ведет к дегуманизации общества, разрушению демократических ценностей (А.А.Леонтьев, Н.С. Розов, Е.Н. Шиянов). Разумным решением в таком случае будет гуманизация образовательной системы, при которой именно Человек станет целью и основной ценностью образования.

Еще одна сторона данной проблемы – узкопрофессиональная подготовка, так называемый синдром «специализированного человека», наносит непоправимый вред развитию цивилизации (Э.Д.Днепров, В.Г. Кинелев). Взгляд на мир с точки зрения своей узкой специальности ведет к нарушению целостной культуры, к разобщению естественно-научного и гуманитарного (что особенно опасно для библиотечной профессии). В связи с этим предлагают вернуться к комплексному знанию, единому мироустройству, выражающемуся в фундаментальности образования, как результату единства естественно-научной и гуманитарной составляющей. Таким образом, приоритетами современного образования, в том числе и

библиотечного, выступают (как и отмеченные 100 лет назад) фундаментализация и гуманизация. Для их практического воплощения необходимо создать новые интегрированные учебные дисциплины для построения целостной логической системы знаний, обуславливающей всестороннее развитие личности. В связи с этим современная модель профессиональной подготовки специалиста библиотечно-информационной сферы (в качестве основы использована разработка О. Амаровой [1]) должна способствовать:

- гармонизации отношений человека с природой, приобретение знаний о современной естественно-научной картине мира с помощью изучения философии, естествознания, экологии;
- вхождению в социокультурное пространство посредством изучения истории, культурологии, экономики, права, философии;
- адаптации к меняющейся информационной среде, формирование готовности и способности для непрерывного образования;
- рефлексии с помощью изучения педагогики, психологии, литературы, этики, эстетики, физиологии.

Данная схема может выступать как вариант интеграции гуманитарного и технологического подходов, на основе которой должна создаваться модель подготовки специалиста библиотечно-информационной сферы.

На человекоцентрическую концепцию (модель) должна быть ориентирована вся система образования, приоритеты, образовательные программы, условия обучения, практика преподавания всех наук, т.к. они каждая по-своему, должны быть подчинены главной цели – образованию личности как активного и социально эффективного субъекта отношений и деятельности. Конечная цель – сформировать научную культуру экономического, социального и политического мышления, методологию философской и этической рефлексии, осмысления бытия. Без этого профессиональная подготовка специалистов будет социально неполноценной.

## Литература

1. *Амарова, О.Ф.* Модель профессиональной подготовки выпускника вуза, адаптивного к рынку труда: дис. ... канд. пед. наук / О.Ф.Амарова. – Калуга, 2002. – 205 с.

2. *Абрамов, К.И.* История библиотечного дела в России. Ч.2: учеб.-метод. пособие / К.И.Абрамов. – М., 2001.

3. *Мелентьева, Ю.П.* Высшее библиотечное образование: поиск новой концепции и неотвратимость перемен / Ю.П.Мелентьева // Информ. бюл. РБА. – 2002. – № 22. – С.190–196.

4. *Хавкина, Л.Б.* О профессиональной подготовке библиотекарей / Л.Б.Хавкина // Труды третьего Всероссийского съезда деятелей по профессиональному и техническому образованию. – СПб., 1904.

5. *Шлыкова, О.В.* Проблемы библиотечного образования и подготовки кадров в вузах культуры и искусств / О.В.Шлыкова // Информ. бюл. РБА. – 2002. – № 22. – С.177–182.

6. *Crowley, B.* Professional values: priceless / B.Crowley, D.Ginsberg // Amer. Libr. – 2005. – Vol. 36, № 1. – P.53–55.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Т.И.Закирова*

**Т**ермин «профессиональная деформация» вошел в пенитенциарную практику сравнительно недавно. Основные работы по данной проблеме принадлежат А.В.Буданову (1992), С.Е.Борисовой (1998), А.В.Дулову (1975), К.Р.Техасову (2000), и они связаны с профессиональной деформацией сотрудников милиции. Однако в последнее время он стал весьма распространенным, что обуславливается нарастанием тенденций негативных изменений в индивидуально-психологических особенностях сотрудников под воздействием неблагоприятных условий служебной деятельности.

Правоохранительный характер службы и специфика деятельности органов и учреждений, исполняющих уголовные наказания связаны с необходимостью постоянного взаимодействия с осужденными и заключенными под стражу, многие из которых являются лицами с устойчивой асоциальной на-

правленностью. Все сказанное не может не привести к стойкой эмоциональной напряженности, профессиональным заболеваниям стрессовой этиологии работников пенитенциарной системы. При отсутствии мер компенсирующего характера происходит снижение работоспособности, стрессоустойчивости, усиление апатии, личностной тревожности, эмоциональное истощение, что приводит к развитию профессиональной деформации.

Следует отметить, что в научной литературе до сих пор отсутствует однозначная трактовка понятия «профессиональная деформация». А.В.Дулов определяет профессиональную деформацию, как «появление в личности под влиянием некоторых особенностей служебной деятельности таких психологических изменений, которые начинают отрицательно влиять на осуществление этой деятельности, на психологическую структуру самой личности»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: *Дулов, А.В.* Опыт и актуальные проблемы совершенствования психологической службы уголовно-исполнительной системы / А.В.Дулов. – М., 1999. – 35 с.

А.А.Прошин правомерно утверждает, что «профессиональная деформация – это явление наиболее опасно в нравственно-профессиональной сфере, где деформация проявляется в утере верного представления о гражданском и нравственном смысле профессиональной деятельности. Профессиональная деформация сотрудников проявляется по-разному, но в конечном итоге ее развитие приводит к профессиональной бесполезности данного сотрудника или к нарушению им законов, аморальным действиям»<sup>1</sup>.

По определению К.Р.Техасова, профессиональная деформация личности сотрудника представляет «комплекс своеобразных, взаимосвязанных изменений отдельных качеств и личности в целом, искажение моральных норм, возникающих в связи с исполнением профессиональных задач в сфере профессиональной деятельности»<sup>2</sup>.

Э.Ф.Зеер считает, что «многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности, порождают профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека, что приводит к профессиональным деформациям»<sup>3</sup>.

В современных исследованиях А.В.Кокурина, А.И.Мокрецова явление профессиональной деформации сотрудников уголовно-исполнительной системы трактуется как «изменение уровня выраженности профессионально важных качеств под влиянием содержания деятельности и индивидуально-психологических особенностей личности»<sup>4</sup>.

Пенитенциарная служба регламентируется двумя формами социального регулирования – правом и профессиональной моралью.

Правовое регулирование осуществляется через закон, ведомственные положения, устав, защиту конституционных прав осужденных граждан, моральное регулирование – через принципы профессиональной этики, общественного мнения и индивидуально-правовое сознание. Соответственно и профессиональная деформация проявляется на различных уровнях социального функционирования: социально-политическом, социально-экономическом, общепрофессиональном, групповом и индивидуальном.

Таким образом, профессиональная деформация представляет собой достаточно специфический феномен, который проявляется в дефектах правоохранительной, правоприменительной и правоисполнительной деятельности сотрудников УИС, а также деформацией профессиональной морали. Такие же составляющие, как деформация нормативно-ценностных ориентаций, правовой негативизм, искажение правосознания, маркирование требованиями социальных норм, нарушения дисциплины и законности являются облигатными признаками профессиональной деформации сотрудников УИС.

Одной из актуальных задач, стоящих сегодня перед пенитенциарной системой, является своевременная диагностика, профилактика и коррекция профессиональной деформации личного состава УИС.

Нами было проведено исследование проблемы профессиональной деформации среди сотрудников УИС, проходящих повышение квалификации в федеральном государственном образовательном учреждении «Учебный центр УФСИН России по Республике Марий Эл». Основные категории, среди которых проводилось исследование,

<sup>1</sup> См.: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. – М., 2000. – 17 с.

<sup>2</sup> См.: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. – М., 2000. – 25 с.

<sup>3</sup> См.: Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф.Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 36 с.

<sup>4</sup> См.: Организация работы практических психологов с персоналом уголовно-исполнительной системы: учеб.-метод. пособ. / под общ. ред. д-ра юрид. наук, канд. психол. наук, проф. О.Г.Ковалева. – М.: ОПС, НИИ ФСИН России, 2005. – 198 с.



были поделены на группы, в соответствии с их должностными обязанностями и условиями несения службы. Для первой группы (начальники отрядов, воспитатели, оперативные уполномоченные, инспектора отделов безопасности ИУ) характерно постоянное общение со спецконтингентом, закрытые условия содержания осужденных. Вторая группа (сотрудники отделов охраны) отличается строгой регламентированностью служебной деятельности, четким исполнением приказов, указаний, наставлений; отсутствием общения с осужденными. Для третьей группы (сотрудники уголовно-исполнительных инспекций) характерно общение с осужденными, не связанными с изоляцией от общества. Четвертая группа (сотрудники отрядов специального назначения ФСИН России) характеризуется экстремальными условиями несения службы, высокой эмоциональной насыщенностью.

Кроме того, нами учитывался возраст сотрудников и стаж службы в правоохранительных органах: до 5 лет, 5-10 лет, 10-15 лет, 15-20 лет, 20-25 лет.

Учитывая, что профессиональная деформация может развиваться в период зрелости (возраст между 20 и 60 годами жизни), который сопровождается кризисами личностного и профессионального развития с интервалом 7-10 лет каждая, нами было установлено, что в общем профессиональной деформации подвержены сотрудники в возрасте 30-33 лет, имеющие стаж службы в правоохранительных органах 10-15 лет; в возрасте 40-42 года, при стаже 20-25 лет происходит эмоциональное истощение, проявляется синдром «выгорания» и это обусловлено индивидуальными особенностями личности.

Сравнительный анализ имеющихся данных о причинах и обстоятельствах возникновения указанного явления в среде сотрудников уголовно-исполнительной системы позволяет применить классификацию, пред-

ложенную А.В.Будановым<sup>1</sup> (1992 г.) для сотрудников правоохранительных органов, который выделяет следующие виды профессиональной деформации: собственно-профессиональная; должностная; депривационная; адаптационная.

Собственно-профессиональная или служебная деформация обуславливается, как правило, непосредственными контактами сотрудников с криминогенной средой, а также спецификой их профессиональной деятельности. Должностная деформация сотрудников сопряжена главным образом, с использованием властных полномочий, которыми они наделены по отношению к объектам своего воздействия. Депривационная деформация сотрудников чаще всего связана с отсутствием адекватных возможностей и необходимых ресурсов для реализации актуализированных потребностей различного содержания, при этом неудовлетворенные потребности замещаются другими, осуществление которых представляется более доступным и привлекательным. Адаптационная деформация сотрудников выражается в пассивном приспособлении к текущим социально-психологическим условиям среды, которое обычно не сопровождается мотивацией изменить собственное поведение или ситуацию в позитивном направлении. Необходимо учитывать широту и глубину деформации, проявляющуюся в мотивационной, интеллектуальной, волевой, нравственной и эмоциональной сферах личности. Подчеркнем, что в повседневной деятельности сотрудников ни одна из вышеперечисленных разновидностей этого явления не проявляется в чистом виде.

Перечислим наиболее распространенные диагностические признаки, свидетельствующие о деформации сотрудников УИС: появление негативных стереотипов поведения; ухудшение отношений с друзьями и близкими родственниками, резкое ограничение круга общения; склонность к прояв-

<sup>1</sup> См.: Буданов, А.В. Программа и практические рекомендации по профилактике профессиональной деформации сотрудников ОВД / А.В.Буданов. – М., 1992.

лению агрессивных действий; изменение привычного стиля поведения и манеры общения (властно-командный тон, использование жаргона, ненормативной лексики, неуместное употребление профессионального юмора); сверхнормативное пребывание на работе под любым предлогом, злоупотребление служебным положением; изменение привычных положений о самом себе (например, завышенный уровень притязаний, болезненная реакция на критику, уверенность в своей ценности и непогрешимости). Крайними формами профессиональной деформации является совершение различных дисциплинарных проступков и нарушение законности.

Основными факторами, способствующими развитию профессиональной деформации, являются: контакт с криминогенной средой, стрессогенность профессиональной деятельности, высокая степень закрытости исправительных учреждений; низкая общественная оценка деятельности сотрудников, неадекватный стиль руководства коллективом, конфликтные отношения с сотрудниками; наделение властными полномочиями, повышенная ответственность при выполнении служебных обязанностей, психофизические перегрузки, связанные с неустойчивым графиком работы, длительным лишением сна, частыми дежурствами; слабая профессиональная подготовленность, недостаточный жизненный опыт, низкий уровень самоконтроля, самокритичности, агрессивность.

Пенитенциарная практика и результаты психологических исследований показывают, что осуществление деятельности в таких условиях приводит к появлению стойкой эмоциональной напряженности, затяжным конфликтам, стрессовым расстройствам, что в конечном итоге может привести к профессиональной деформации сотрудников. Поэтому организация работы с личным составом по профилактике и коррекции про-

фессиональной деформации должна осуществляться одновременно на психологическом, педагогическом и социальном уровнях.

Для преодоления негативных стереотипов обыденного сознания наиболее эффективными являются методы личностно-ориентированной (реконструктивной) психокоррекции. Основными целями и задачами её являются: глубокое и всестороннее изучение личности сотрудника, особенностей его психоэмоциональной сферы, мотивации; определение патогенетических механизмов, способствующих как возникновению, так и сохранению неадекватных форм поведения; осознание и понимание сотрудниками причинно-следственной связи между особенностями его системы отношений и поведением; оказание помощи сотруднику в правильном разрешении психотравмирующей ситуации; коррекция неадекватных реакций и форм поведения, восстановление его социального функционирования.

В связи с тем, что основными источниками комплектования кадров УИС являются гражданские организации и учреждения (от 59 до 51%), лица, прибывшие из Вооруженных Сил, органов внутренних дел и других силовых структур (от 16 до 20%), выпускники гражданских высших и средних учебных заведений (от 3 до 5%)<sup>1</sup>, подавляющее их большинство имеет слабое представление о задачах и функциях деятельности пенитенциарных учреждений. Следовательно, большую роль в профилактике и коррекции профессиональной деформации могут оказать образовательные учреждения ФСИН России

Федеральное государственное образовательное учреждение «Учебный центр Управления Федеральной службы исполнения наказаний по Республике Марий Эл» было создано в 1998 году. За период существования в данном учебном заведении прошло обучение свыше 5000 сотрудников, включая на-

<sup>1</sup> См.: Шамсунов, С. Актуальные проблемы профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы / С.Шамсунов // Ведомости УИС. – 2007. – № 1. – С.2–5.

чальное профессиональное образование, переподготовку и повышение квалификации сотрудников УИС по Республике Марий Эл.

Учитывая актуальность проблемы профессиональной деформации личности, формирования у сотрудников УИС коммуникативной компетентности и обеспечения в коллективах учреждений должной психолого-педагогической культуры, нами разработан спецкурс «Профилактика профессиональной деформации сотрудников УИС». Основными задачами спецкурса являются: изучение проблемы профессиональной деформации и создание педагогических условий профилактики и коррекции профессиональной деформации сотрудников УИС. При этом необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности личности и их роли в профессиональной деятельности; развитие психологической устойчивости к негативным факторам служебной деятельности; методы и формы воспитательного воздействия на личность; обучение стратегии и тактике конфликтного и бесконфликтного общения, технологии разрешения конфликтных ситуаций. В рамках спецкурса представляется возможным использовать комплекс тренингов: по развитию коммуникативных умений межличностного и публичного общения; преодолению конфликтов; уверенности в себе; личностного роста, принятия решений. В совокупности данные занятия позволяют сотрудникам оптимально регулировать плоскости общения и осуществлять конструктивное (гуманно-диалогическое) взаимодействие с людьми, в том числе в конфликтных ситуациях; быть толерантным в межличностных отношениях и демонстрировать гибкий стиль общения и взаимодействия с осужденными.

В ходе занятий слушатели осваивают приемы и навыки выработки психологической устойчивости к экстремальным условиям служебной деятельности.

Использование личностно-ориентированного подхода в системе профессиональной подготовки сотрудников УИС позволяет разработать новые критерии и процедуру

мониторинга профессионально-личностного развития кадров пенитенциарных учреждений.

Профилактику профессиональной деформации можно проводить в рамках: служебной подготовки по формированию психолого-педагогической культуры сотрудников; в образовательных учреждениях на курсах повышения квалификации, учебно-методических сборах; учебно-методических семинарах с руководящим составом исправительных учреждений.

Личностно-ориентированный подход предполагает создание в образовательных учреждениях развивающей гуманной среды, базирующейся на диалогическом взаимодействии преподавательского состава с обучающимися. При этом идеи гуманизации образования, методология которого представлена в работах Е.В.Бондаревской, В.В.Серикова, В.А.Сластенина, И.А.Якиманской, требуют реализации следующих узловых моментов: в основе взаимодействия участников образовательного процесса лежат субъект-субъектные отношения; система образования предполагает не перечень знаний, навыков, и умений, которые сотрудник УИС должен усвоить, а некий ориентир для самооценки возможностей обучающегося, для его самоактуализации и самореализации; образовательный процесс строится по принципу диалога, на основе соотнесения разных субъективных мировоззрений и разрешения любых противоречий; способ учебной деятельности задан не только педагогом, а вырабатывается в процессе совместной деятельности.

В качестве дидактических ориентиров важным представляется избрать технологии личностно-ориентированного подхода.

Важное место в личностно-ориентированном обучении отводится технологиям обучения – диалоговым лекциям, групповым дискуссиям, специальным тренингам, ролевым и имитационным играм, анализу жизненного пути, групповой оценке и самооценке, разрешению проблемных ситуаций и др. Применение педагогических технологий на-

правлено на раскрытие потенциальных возможностей обучаемых.

Потребность преодоления профессиональной деформации сотрудника УИС диктуется тем, что от устойчивости сотрудника к профессиональной деформации в прямой зависимости находится становление его профессиональной компетентности, развитие профессиональной деформации снижает уровень компетентности, с другой стороны – высокий уровень компетентности способствует коррекции профессиональных деформаций.

Таким образом, профессиональная деформация является комплексным явлением, которое затрагивает все сферы деятельности сотрудника. Она возникает в ходе выполнения профессиональной деятельности и оказывает негативное влияние на исполнение сотрудниками служебных обязанностей. Учитывая факторы, приводящие к проявлению профессиональной деформации и препятствующие ее развитию, можно эффективно проводить профилактику и кор-

рекцию данного явления, используя лично-отно-ориентированный подход в процессе повышения квалификации в образовательных учреждениях ФСИН России.

Основными педагогическими условиями профилактики профессиональной деформации сотрудников УИС, на наш взгляд, являются: интеграция профилактики и коррекции профессиональной деформации в содержание дополнительного профессионального образования; психологическая поддержка и сопровождение сотрудников в процессе профессиональной деятельности (разработка сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста и прохождения тренингов); мониторинг профессиональных новообразований личности (создание пакета диагностических методик) и разработка стратегии профилактики профессиональной деформации; применение на практике инновационных форм и технологий обучения, направленных на коррекцию и профилактику профессиональной деформации. ■

## О СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

*Е.Н.Абузярова*

**С**тратегия социально-экономического развития общества определила ведущую роль человеческого фактора в этом процессе, обусловив позицию дополнительного образования детей «как важнейшей составляющей образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе» [3].

В условиях развивающейся России именно дополнительному образованию детей предьявляются принципиально новые духовно-нравственные и социально-экономические требования. Обновление содержания дополнительного образования детей выступает как решающее условие формирования у подрастающего поколения системы современных социально-значимых цен-

ностей и общественных установок. Дополнительное образование детей должно собрать воедино ценности и установки в сочетании с передовыми общественными традициями в новую ценностную систему воспитания детей – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, динамичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма.

Система дополнительного образования детей переживает непростой период в своей истории, отличающийся снижением престижа профессии педагога дополнительного образования, нестабильностью рынка образовательных услуг и недостаточной его изученностью. Не в полном объеме разра-

ботана нормативно-правовая база системы дополнительного образования детей, отсутствует целенаправленная кадровая политика, не созданы условия для постоянного повышения квалификации педагогических работников, не сформирован эффективный механизм финансирования дополнительных образовательных программ. Современную ситуацию характеризует перевод большинства УДОД в муниципальную собственность с крайне ограниченным бюджетным финансированием. В этой связи необходимо модернизировать действующие в системе организационно-экономические механизмы, повысить инвестиционную привлекательность дополнительного образования детей для вложения средств различных предприятий, организаций и частных лиц с целью притока внебюджетных средств и «...создания условий и механизма устойчивого развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации; обеспечения современного качества, доступности и эффективности дополнительного образования детей на основе сохранения лучших традиций внешкольного воспитания и дополнительного образования по различным направлениям образовательной деятельности» [3].

В настоящее время УДОД уже недостаточно быть просто учреждением, способным к выполнению своей миссии – нужно «обрести своё лицо», искать наиболее оптимальные пути своего развития, находить гармоничные способы взаимодействия с социумом, формировать высококачественные образовательные услуги, востребованные обществом, т.е. УДОД должно стать престижным и конкурентоспособным.

Эффективным механизмом в решении данных проблем может стать система социального партнерства как действенного инструмента вовлечения в обсуждение и решение проблем развития дополнительного образования детей широкого круга заинтересованных субъектов, способных к достижению конструктивного соглашения и выработке единой образовательной политики [5].

Как известно, в основе всех направлений работы системы образования заложена идея образования на протяжении всей жизни. Это обеспечивает всестороннюю интеграцию населения в общественную жизнь на любом этапе развития человека. Сегодня, в условиях глубокой структурной перестройки, требуется новая модель функционирования учреждений дополнительного образования детей, модель гармоничного баланса требований и объединения усилий субъектов образовательного процесса и потребителей его результатов.

Именно создание системы социального партнерства должно стать общим результирующим воздействием организационно-правовых, экономических и внутрисистемных факторов развития системы дополнительного образования детей.

Институт социального партнерства позволяет на практике реализовать эту цель. Однако формирование социального партнерства как в системе образования в целом, так и в дополнительном образовании в частности – это задача, к решению которой наше общество приступило, в силу объективных причин, недавно, и этот процесс фрагментарен и далеко не отвечает современным требованиям.

Большое значение имеет тот факт, что учреждения дополнительного образования детей перестали быть автономной структурой, не ограничиваются только функциями обучения и воспитания, отличаются направленностью на самопознание личности, взаимодействие одной личности с другой, с детским и педагогическим коллективом, рядом других коллективов в ходе выполнения образовательной деятельности. Для этого необходимо отметить важную роль репрезентантов культурно-образовательной среды УДОД: родителей, общественности, предприятий, учреждений, средств массовой информации, власти. В условиях модернизации образования актуальной задачей также становится получение информации о том, как на муниципальном уровне, а также на уровне отдельных учреждений дополни-

тельного образования детей осуществляется координация усилий основных субъектов партнёрского взаимодействия.

В современных исследованиях проблема социального партнёрства представлена в значительном количестве научных работ, которые можно разделить на группы следующим образом: ряд научных публикаций, в которых анализируются общие, методологические проблемы социального партнёрства, его сущность, содержание, принципы функционирования, субъекты системы социального партнёрства, пути становления. Среди работ данной группы следует отметить исследования М.А. Барташёвой, К. Бекяровой, Н.Н. Гриценко, О. Иванова, В.Н. Киселёва, В.Г. Смолькова, А.Н. Крестьянинова, М.И. Либоракиной, В.И. Митрохина, Г.Ю. Семигина.

К работам, раскрывающим сущность социального партнёрства в образовании, следует отнести научные труды и публикации О.В. Букетова, Е.Н. Кашленко, А.В. Корсунова, Н.П. Литвинова, В.А. Михеева, С.П. Перегудова, В.И. Редюхина, И.М. Реморенко, З.Н. Сафиной.

Проблемам функционирования учреждений дополнительного образования детей как открытой социально-педагогической системы, активно взаимодействующей с социумом, посвящены работы А.Б. Фоминой, А.И. Щетинской и др.

Педагогические подходы к анализу противоречий взаимодействия различных субъектов образовательного процесса исследованы в работах А.Г. Асмолова, Л.М. Андрухиной, А.С. Белкина, М.Н. Дудиной, Е.В. Коротяевой, К.М. Левитана, В.В. Нестерова, В.Д. Семёнова, В.А. Слостёнина, В.Д. Шадрикова.

В настоящее время проблема становления социального партнёрства в образовании характеризуется рядом противоречий:

- между потребностями образовательных учреждений в сотрудничестве с промышленными предприятиями различных форм собственности, органами власти и местного самоуправления и реальным их

участием в решении актуальных проблем функционирования и развития учреждений образования;

- между потребностями образовательных учреждений в комплексном и системном взаимодействии с правоохранительными органами, общественными организациями, учреждениями социальной сферы при решении задач успешной социализации подрастающего поколения и сохраняющимся узковедомственным подходом в работе с различными категориями обучающихся;

- между необходимостью активного взаимодействия родителей вместе с педагогами в решении актуальных проблем совершенствования обучения и воспитания детей разного возраста и возрастающей отстранённостью родителей от педагогического сотрудничества с учреждениями образования;

- между потребностью образовательной системы в активном участии всех субъектов образования в решении его проблем и неэффективностью способов включения в этот процесс.

Сдерживающими факторами развития процесса социального партнёрства в сфере образования по-прежнему остаются:

- недостаточная правовая база, не обеспечивающая эффективного развития структуры социального партнёрства в отрасли;

- нерешенные в полной мере проблемы восстановления ответственности государства в сфере образования, разграничения полномочий и ответственности органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления в обеспечении стабильного финансирования учреждений отрасли [4].

В настоящее время социальное партнёрство в области образования ищет свои пути использования этого мощнейшего потенциала. В существующих на сегодняшний день исследованиях [1; 5; 8 и др.], так или иначе анализирующих проблематику образовательных взаимодействий, изучается в основном деятельность тех структур и организаций, которые имеют непосредственное отношение к работе учебных заведений

высшей школы, начального профессионального образования.

Социальное партнерство в широком смысле – это такая совместно распределенная деятельность представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, принимаемые всеми участниками этой деятельности.

Наиболее емко характеризует социальное партнерство по отношению к образованию участница Всероссийской научно-практической Интернет-конференции «Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России», состоявшейся 3-4 ноября 2004 года в Петрозаводском государственном университете, ведущий специалист Управления образования Администрации Чеховского района А.А.Рыбина [6]:

- партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности;

- партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями разных сфер общественного воспроизводства;

- партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества (отмечается как наиболее значимое, позволяющее изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования).

Наиболее полное выражение целей и задач социального партнерства встречается в Национальной доктрине образования в Российской Федерации. В ней предусматривается привлечение работодателей и других заказчиков к социальному партнерству и организации образования с целью удовлетворения потребностей современного рынка труда.

Законодательную основу для разработки модели социального партнерства в сфере образования в целом дает Гражданский кодекс РФ, Закон РФ «Об образовании», Закон РФ «О некоммерческих организаци-

ях», Закон РФ «Об общественных объединениях», Указ Президента Российской Федерации от 31.08.1999 № 1134 «О дополнительных мерах по поддержке образовательных учреждений в Российской Федерации».

Правовую базу организации социального партнерства на муниципальном уровне создают федеральные законы «О местном самоуправлении в Российской Федерации», «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», а также соответствующие законы субъектов Российской Федерации, принятые в развитие указанных федеральных законов.

Суть понятия, уровни и формы социального партнерства толкуются в Трудовом кодексе РФ, (гл.3, разд.II., ч.2) [10].

Законодательными актами в области социального партнерства установлены следующие основные принципы партнерских отношений:

- равноправие сторон;
- уважение и учет интересов сторон;
- заинтересованность сторон в участии в договорных отношениях;
- содействие государства в укреплении и развитии социального партнерства на демократической основе;
- соблюдение сторонами и их представителями законов и иных нормативных правовых актов;
- полномочность представителей сторон;
- добровольность принятия сторонами на себя обязательств и их реальность;
- обязательность исполнения договоренностей;
- взаимная ответственность за невыполнение договоров и соглашений;
- социальная справедливость;
- согласование интересов;
- приоритетность примирительных методов и процедур в переговорах;
- регулярность проведения консультаций в ходе сотрудничества и ответственность за принятые обязательства.

Субъектами соцпартнёрства могут выступать: государственные и коммерческие учреждения, граждане, работодатели, органы

государственной власти, органы местного самоуправления [2].

Анализ реальной педагогической практики в системе общего и профессионального образования показывает, что особое место в решении проблемы построения социального партнёрства могут и должны занять учреждения дополнительного образования детей.

Необходимость привлечения к принятию решений в системе образования всех заинтересованных субъектов актуализирует задачу изучения общественных инициатив в практике сотрудничества УДОД с родителями, представителями сфер науки и культуры, органами социального обеспечения, бизнесом, общественными организациями и другими потенциальными партнерами. Поэтому, для того, чтобы своевременно реагировать на изменяющиеся условия общества, необходимо объединить усилия всех заинтересованных сторон. Установление сотрудничества с местными организациями и учреждениями культуры, досуга, здравоохранения, общественными организациями и объединениями на договорной основе позволяет включить их в образовательно-воспитательный процесс, использовать результаты их деятельности как дополнительный ресурс образования. Они вместе с общеобразовательными школами и другими субъектами взаимодействия призваны составить в каждом регионе разноуровневую и целостную систему, успешно социализирующую образовательный путь ребенка в рамках единого социокультурного и образовательного пространства. В отличие от других образовательных учреждений дополнительное образование не регламентируется жесткими стандартами. Содержание дополнительных образовательных программ определяется социальным заказом детей, родителей, других институтов. Следовательно, оно может расширять возможности социализации и личностного развития детей за счет расширения социо-образовательного пространства ребенка, исходя из его инициативы, интересов, потребностей. Кроме

того, дополнительное образование создает возможности для полноценного развития ребенка, своевременного его самоопределения, получения им допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки, повышения его конкурентоспособности в жизни, создания условий для формирования у каждого ребенка социо-культурных и гражданских компетенций.

Говоря о развитии механизма социального партнерства в области дополнительного образования детей, как сложной системы взаимосвязей между различными сторонами, заинтересованными в его деятельности, можно рассмотреть состав участников, их примерные функции, а также сущность и пути построения социального партнерства.

Реальное вовлечение родительской, педагогической и детской общественности в управление различными сторонами жизнедеятельности учреждения позволяет перейти от административного к административно-общественному управлению учреждением. Само учреждение в результате таких перемен приобретает качество субъекта и института гражданского общества, что способствует росту его социальной активности.

В условиях модернизации дополнительного образования детей перед учреждением, реализующим социально-педагогическую модель, встает задача формирования внешнего партнера в лице Попечительского совета в форме некоммерческого партнерства. Эти общественные субъекты принимают под общественное самоуправление и ответственность (включая юридическую) всю деятельность по привлечению в образовательное учреждение внебюджетных ресурсов, по планированию использования привлеченных финансов и имущества в организации образовательного процесса. Попечительский фонд делает общественно управляемым, прозрачным и понятным внебюджетное финансирование образовательного учреждения, что само по себе является значимым шагом в формировании внутри и вокруг него образовательного пространства социального партнерства. Фонд также ста-



новится деятельным партнером УДО в организации социально-образовательных практик для воспитанников в пространстве внешнего сообщества.

Включение в деятельность детской общественной организации и органов ученического самоуправления с целью выстраивания разнонаправленного социального партнерства с местным сообществом, участие школьников в различных формах благотворительной добровольческой деятельности, адресованной престарелым, инвалидам, многодетным и малоимущим, реализация социально-значимых проектов содержательно и организационно обогащает молодежную гражданскую инициативу. Развитие ученической гражданской инициативы приведет к созданию новых разнообразных детских и молодежных общественных объединений, в том числе – с регистрацией их в качестве юридического лица с самостоятельным содержанием и правовой автономностью их коллективной деятельности.

Таким образом, реальные проблемы окружающего социума превращаются в «обучающий материал» для развития коллективного социально- значимого действия. В этом заключается принцип социально активного, социально-действующего образования, и УДОД от реагирования на вызовы внешней социальной среды переходит к упреждающему развивающему влиянию на окружающее сообщество в форме добровольческих акций, направленных на реализацию социально-значимых инициатив.

Система такого гражданского обучения и воспитания развивается за пределами учреждения за счет включения в неё представителей местного сообщества, учреждений и служб местного самоуправления, социальных групп и самоорганизованных сообществ, создавая тем самым единое образовательное пространство гражданской инициативы и социальной активности на принципах партнерства. В такой системе проблемы в сфере образования, социально-экономические местные проблемы становятся практическим материалом для всех

субъектов воспитательной системы: детей, родителей, педагогов, других вовлекаемых в эту деятельность членов местного сообщества. Так можно учиться и учить всех участников совместно реально работать на благо людей, активно влиять на положение дел в микрорайоне, муниципальном округе. Воспитанникам предоставляется возможность получения социального образования в социально активной системе «УДО – сообщество» нового современного типа.

Создавая межучрежденческую образовательную среду социального партнерства, муниципальная система образования получает возможность трансляции идеи и модели социального партнерства в общество в долгосрочной перспективе через формирование «нового человеческого материала». Такая система образования способна принять на себя миссию попечительства о социокультурном развитии местного сообщества средствами и ресурсами образования.

Таким образом, социальное партнерство в УДОД – равноправное взаимодействие и взаимная поддержка различных субъектов и объектов социально-образовательной деятельности, осуществляемой на основе межсферных связей, исключающих ведомственную замкнутость и изолированность, это путь построения гражданского общества.

В результате такого партнерского взаимодействия УДОД получают дополнительные возможности. А именно:

- повышение конкурентоспособности учреждения на рынке образовательных услуг;
- прирост внебюджетного финансирования за счет реализации различных видов образовательных услуг;
- реализация совместных проектов, в том числе и коммерческих;
- укрепление учебно-материальной базы;
- организация практики в рамках профильного обучения и стажировка педагогов на предприятиях и в фирмах;

К основным формам сотрудничества УДОД с социальными партнерами можно отнести следующие:

1. В части взаимодействия с предприятиями:

- организация экскурсий и практики воспитанников;
- совместная деятельность в реализации социо-культурных проектов;
- совместное участие в конкурсах, ярмарках, выставках;
- оказание маркетинговых услуг;
- выполнение работ по договорам;
- профориентация молодежи;
- содействие в трудоустройстве выпускников;
- информация о потребностях рынка труда.

2. В части взаимодействия с общественными организациями, попечительскими и координационными советами:

- социальное взаимодействие;
- содействие в организации социальной защиты детей;
- развитие системы поощрительных фондов и грантов;
- содействие в организации оздоровительного отдыха;
- организация конкурсов и олимпиад;
- организация благотворительной помощи УДОД и др.

Таким образом, в каждой отдельной сфере образования может складываться конкретная обстановка для развития системы социального партнерства, но в любом случае можно выделить несколько этапов, характерных для развития системы социального партнерства:

*Этап 1. Подготовительный.* Его целью является осознание руководством учреждения необходимости установления нового типа взаимодействия с социальными партнерами, оценки собственного потенциала.

При этом важнейшим компонентом этого этапа является мотивация всего коллектива образовательного учреждения к необходимости выполнения трудоемкой работы по формированию устойчивой системы сотрудничества с различными категориями социальных партнеров.

*Этап 2. Организационный,* целью которого является определение форм социального партнерства и формируется круг социальных партнеров образовательного учреждения.

*Этап 3. Системообразующий.* Целью данного этапа является формирование системы социального партнерства через объединение отдельных его элементов. Взаимодействие УДОД со всеми заинтересованными сторонами выводится на технологический уровень.

Таким образом, активное участие социальных партнеров УДОД в планировании работы, организации и принятии решений значительно повышает вероятность удачного исхода того или иного действия. Этот процесс можно совершенствовать, если иметь в наличии больше информации о проблемах, целях и обязательствах тех, для кого предназначаются данные программы, с одной стороны, и об альтернативных средствах решения этих проблем и достижения этих целей при сохранении их обязательств, с другой стороны. Участие групп, интересующихся ходом и результатом осуществления программ, помогает участникам лучше понять их цели и границы, повышает авторитетность выбранного курса и содействует мобилизации поддержки для осуществления данного курса.

Использование возможностей социального партнерства в дополнительном образовании детей позволяет сохранить и преумножить культурные ценности, обогатить культуру материальными и духовными благами, создать условия для всестороннего и гармоничного развития личности ребенка. Вовлечение подростков в социально-творческую деятельность позволяет им стать истинными субъектами деятельности, реализовать свою активность в условиях УДОД. Используя мощный потенциал культурно-образовательной среды дополнительного образования, все эти процессы могут пойти значительно быстрее и эффективнее.

## Литература

1. Акинфиева, Н.В. Государственно-общественное управление образовательными системами: учеб.-метод. пособ. / Н.В.Акинфиева, А.П.Владимирова. – Саратов: Приволжск. кн. изд-во, 2001. – 54 с.
2. Кашленко, Е.К. Организационно-педагогические условия построения социального партнёрства как фактора социализации личности школьника: автореф. канд. дис. / Е.К.Кашленко. – Омск, 2004. – 185 с.
3. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года.
4. Материалы Всероссийского совещания «Вопросы образовательной политики в области социального партнёрства и преобразования экономических отношений в отрасли» // Информационный сборник. – 2002. – № 22. – 60 с.
5. Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М.В.Певзнера, В.О.Букетова, О.М.Зайченко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 265 с.
6. Петухов, С.Г. Роль социального партнёрства в социально-экономическом развитии региона / С.Г.Петухов. – Липецк, 2002. – Режим доступа: [www.URL:// http://www.deptno.lipeysk.ru/](http://www.deptno.lipeysk.ru/).
7. Седельников, А. Государственно-общественное управление образованием – объективное условие его модернизации / А.Седельников // Народное образование. – 2006. – № 7. – С.67.
8. Семигин, Г.Ю. Социальное партнёрство / Г.Ю.Семигин. – М.: Мысль.
9. Смирнов, И.П. Новые принципы организации начального профессионального образования. Переход к открытой системе в условиях рынка труда / И.П.Смирнов, В.А.Поляков, Е.В.Ткаченко. – М., 2004. – 32 с.
10. Социальное партнёрство в сфере труда// Трудовой кодекс Российской Федерации. – Ч.2. – Разд. II. – Гл.3.: Общие понятия. – М.: ООО «ВИТ-РЭМ», 2002. – С.16–17.
11. Ткаченко, Е.В. Социальное партнёрство учреждений профессионального образования. Теория, практика, механизмы реализации / Е.В.Ткаченко, Е.Г.Сафонов, Л.П.Панина, О.Ф.Фишукова. – Екатеринбург: Изд-во РАН, 2003. – 330 с. ■

## ТИПЫ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ СМЫСЛОМ ЖИЗНЬЮ И ЕГО ОСОЗНАНИЕМ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*С.А.Соловьёва*

**В** современном обществе существует противоречие между задачами, стоящими перед педагогом и степенью их реализации в ходе учебно-воспитательного процесса. Далеко не решенной остается задача формирования личности школьника и ее центральной структуры – ценностно-смысловой сферы, которая определяет направленность и содержание социальной активности, общий подход к окружающему миру и самому себе, придает смысл и направление деятельности человека, определяет его поведение и поступки, т.е. задает позицию личности в жизни.

Известно, что содержание любого воспитательного процесса в действительности реализуется только через личность самого

педагога. Только педагог, стремящийся к самосовершенствованию, умеющий менять себя и обстоятельства своей жизни, ориентироваться в нестандартных ситуациях, эффективно находить выход из своих собственных критических жизненных ситуаций, представляющий свой смысл жизни, способен в общении с учениками ориентировать их в смысложизненном поиске. Однако исследования показали, что среди возможных факторов, оказывающих влияние на становление смысла жизни у подрастающего поколения, на первом-втором месте оказываются воздействия родителей или собственный опыт, а общение с учителями устойчиво занимает одно из последних мест, что не отвечает задачам современной системы об-

разования [1]. И происходит это не потому, что у наших педагогов плохая профессиональная подготовка, а скорее по причинам их собственной ценностно-смысловой несостоятельности.

Этой стороне развития личности уделяется недостаточное внимание при подготовке будущих учителей в вузе. Мониторинг академических успехов дает лишь косвенную информацию о готовности учителя к педагогической деятельности. Невнимание к особенностям ценностно-смысловой сферы студентов педагогических вузов, является одной из причин высокого процента педагогов, не способных играть существенную роль в становлении ценностно-смысловой сферы личности ученика и такого ее центрального смыслового образования, как смысл жизни.

Профессиональное становление личности в высшей школе приходится на период завершения юности и перехода к молодости и связан со становлением личности как субъекта жизненного пути. В это время завершается формирование целостной Эго-идентичности, определяются основные смысложизненные ориентации, необходимые для самоопределения и сознательного построения собственной жизни, происходит переход к осуществлению замыслов, совершаются первые шаги в этом направлении. Успешность решения этих задач определяет как дальнейший ход развития личности, так и результативность реализации полученного в рамках вуза образования в профессиональной деятельности молодого специалиста. Именно поэтому необходимо включение в психологическое сопровождение образования в высшей школе работы, направленной на мониторинг и развитие у будущих педагогов таких высших интегративных структур личности, как ценностно-смысловая сфера и смысложизненные ориентации.

Такая практическая работа должна опираться на данные научных исследований, позволяющие выбрать адекватные цели и средства такой работы. В связи с этим ис-

следование вариантов формирования ценностно-смысловой сферы, ее состояния в период обучения в вузе является практически актуальным.

На сегодняшний день существуют различные направления в исследовании тех или иных аспектов и структурных составляющих ценностно-смысловой сферы личности. При изучении смысложизненных уровней личности кроме раскрытия содержательных сторон, определяемых ведущими личностными ценностями и смыслами, выявляется все больше феноменов и закономерностей в отношении таких его более формальных аспектов, как количественный уровень наполненности жизни смыслом, степень осознанности, временная локализация его источников, задающая актуальное смысловое состояние, и многие другие [2; 5; 6].

В нашем исследовании мы сфокусировались на одном из наиболее важных аспектов для развития ценностно-смысловой сферы личности студентов педагогического вуза, а именно, осознании смысла жизни. Осознать – значит оценить свою жизнь целиком, понять к чему стремишься, для чего живешь, учишься и трудишься. Осознание дает возможность человеку определить свое место в жизни, разобраться в ней и самом себе, определить направление своего движения в дальнейшем, а также направляет на достижение жизненных целей. И это крайне важно в период становления профессионала в высшей школе.

В этом контексте теоретическую актуальность представляет проблема соотношения между смыслом жизни и его осознанием. В этом проблемном поле нами обозначены следующие вопросы. Какие отношения между смыслом жизни и его осознанием наиболее распространены у будущих педагогов – студентов педагогического вуза? Насколько у студентов присутствует активность в направлении осознания смысла жизни? Что важнее для психологического благополучия и профессионального становления личности: удовлетворенность жизнью или активность в стремлении к осознанию ее смысла?

Целью эмпирического исследования стало выявление смысложизненного состояния студентов-педагогов через представленность смысла жизни в сознании и выявление различных вариантов соотношения между смыслом жизни и его осознанием. Для описания его специфики мы также сопоставляем различные варианты осмысления жизни с особенностями психического состояния.

Привлечение к исследованию анализа психических состояний обусловлено следующим. Как было показано Н.Р.Салиховой [5], обобщенные смысловые образования проявляются в таких же устойчивых, пролонгированных во времени характеристиках психического, организующих общий фон и настрой всей психики. В функционально-структурной теории психических состояний среди трех уровней функциональных структур, критерием различения которых являются временные рамки функционирования, А.О.Прохоровым описаны «перманентные состояния», существующие и функционирующие «в границах длительного (месяц-год и более) времени, связанного с жизнедеятельностью и образом жизни» [4, с.55]. Именно они и связаны с наиболее обобщенными смысловыми структурами личности и таким ее интегральным смысловым образованием, как смысл жизни. Поэтому различные варианты представленности смысла жизни в сознании и характеристики целостного смысложизненного состояния, с нашей точки зрения, с необходимостью должны отражаться в перманентных психических состояниях как интегративных психических образованиях.

Для решения данных задач было проведено исследование, в котором приняли участие 150 студентов заочного отделения ЧГПУ в возрасте от 20 до 27 лет.

Для того чтобы раскрыть психологический смысл различных отношений между смыслом жизни и его осознанием личностью нами использовался метод сочинения на тему «Мой смысл жизни». Как справедливо отмечает Л.М.Смирнов, при использо-

вании подобного метода имеется возможность изучить как осознанность, так и неосознанность жизни, ценностных предпочтений личности, которые другими методами не фиксируются [7].

Все сочинения анализировались качественными методами по содержательным характеристикам, что позволило отнести их к различным типам. В качестве критерия выделения типов мы использовали варианты отношения между смыслом жизни и его осознанием, предложенные Д.А.Леонтьевым [2]. Он выделил следующие их соотношения. Это, во-первых, *неосознанная удовлетворенность* «как жизнь, протекающая гладко и без рефлексии и приносящая чувство удовлетворения, не побуждая к раздумьям о ее смысле». Во-вторых, *неосознанная неудовлетворенность*, при которой «человек испытывает фрустрацию, пустоту, неудовлетворенность, не осознавая причин этого». В-третьих, *осознанная неудовлетворенность*, которая означает, что «человек испытывает чувство отсутствия смысла и активно, осознанно и целенаправленно этот смысл ищет». В-четвертых, рассматривается случай *осознанной удовлетворенности*, при которой «человек в состоянии дать себе отчет в смысле своей жизни, и это осознанное представление не расходится с реальной направленностью жизни, вызывая положительные эмоции». В качестве возможного варианта он описал также *вытеснение смысла жизни*, «когда адекватное осознание объективной направленности жизни несет в себе угрозу для самоуважения», что происходит в случае, если «жизнь человека объективно имеет недостойный, мелкий или, более того, аморальный смысл» [2, с.249].

Для определения характеристик психического состояния была использована методика Айзенка [3], позволяющая выявить следующие его стандартные параметры: 1) ригидность; 2) фрустрация; 3) агрессия; 4) тревога. Данная методика, как можно судить по характеру вопросов, направлена на выявление психических состояний, существующих в границах длительного, по тер-

минологии А.О.Прохорова, времени [4]. Ее использование соответствует исследуемому нами интегративному образованию как смысл жизни, который носит обобщенный, надситуативный характер, проявления которого должны касаться таких же долговременных состояний.

Готовность осознанно размышлять и писать на тему смысла жизни стала главным критерием выделения разных групп студентов по **стремлению к осознанию** смысла жизни, поскольку сразу выделились те, кто взялся за это дело с явным желанием и заинтересованностью, и те, кому эта работа была не по душе. В первом случае сочинения представляли собой достаточно объемные, аргументированные размышления автора на заданную тему, которая не была для них чем-то чуждым и навязанным, а вполне соответствовала внутренней потребности к более ясному осознанию и изложению своей позиции в этом вопросе. Во втором, более многочисленном, – сочинения были короткие по объему, без развернутого авторского дискурса-размышления. Затем в каждой из этих двух категорий сочинений все они были разделены **по критерию удовлетворенности** жизнью.

В первой категории сочинений, характеризующейся **отсутствием стремления к осознанию смысла жизни**, по критерию удовлетворенности жизнью выделились 3 группы.

Студенты *первой группы* описывали чувства и состояния, указывающие на удовлетворенность жизнью (радость, веселье, счастье, безмятежность). При этом прямо говорилось об отсутствии побуждений к анализу собственной жизни: «Жизнь не нуждается в ее осмыслении, она и так прекрасна без всяких раздумий над ней». Содержание целей и смыслов жизни, которые описывались в таких сочинениях, можно отнести к разряду социально стереотипных шаблонных смыслов, которые без собственной внутренней работы и выработки позиции по отношению к ним, были полностью «пересажены» вовнутрь, оставаясь чем-то доста-

точно отчужденным для самого человека. Так, например, многие юноши описывали цель своей жизни в виде формулы «посадить дерево, построить дом и вырастить ребенка», а девушки – «выйти замуж, родить ребенка». Кроме такой готовой и устраивающей формулы жизненных отношений, данная группа также демонстрирует убеждение о жизни как определенной программе, которую невозможно изменить, и которая не подвластна управлению человеком: «У каждого человека своя судьба, которую невозможно изменить».

Гораздо более многочисленной оказалась *вторая группа* тех, кто демонстрировал неудовлетворенность жизнью. Типичное начало таких сочинений с предложения «Никогда не задумывался над данной проблемой» развивалось в сомнение об осмысленности самой этой работы: «...что это мне даст?», «...А зачем это нужно?». Их основное содержание заключалось в описании собственных субъективных ощущений скуки, пустоты и бесцветности жизни, отсутствия радости. Характерной чертой этих сочинений было описание жалоб на различные частные стороны жизни, которые, разрастаясь в сознании до космических масштабов, субъективно воспринимаются как непреодолимые трудности, перед которыми человек сдается. При этом в таких сочинениях отсутствовало описание целей, жизненных планов, присутствовала неуверенность в позитивном будущем.

В соответствии с предложенной А.Д.Леонтьевым [2] типологией отношений между смыслом жизни и осознанием *первую* из описанных групп можно отнести к категории *неосознанной удовлетворенности*, когда жизнь, протекающая гладко и без рефлексии, приносит чувство удовлетворения, не побуждая к раздумьям о ее смысле. А *вторую* можно квалифицировать и как *неосознанную неудовлетворенность*, при которой человек, испытывая фрустрацию, пустоту, неудовлетворенность, не осознает причин этого, связывая их с разными частными жизненными обстоятельствами.

*Третья группа* характеризовалась очень короткими, состоящими из двух-трех предложений сочинениями. Студенты либо фактически отказывались писать на предложенную тему, либо описывали бессмысленность своего существования: «... зачем рассуждать и так все умрем», «... я не знаю в чем смысл жизни, мне вообще ничего не хочется, даже жить», «... жизнь очень сложна и без раздумий над ее смыслом, все равно уже ничего не изменить», «... не хочу думать, мне все равно...». Это явно выраженное избегание попыток затронуть тему смысла жизни можно отнести к типу его *неосознанного вытеснения*.

Во второй категории сочинений, характеризующейся *наличием стремления к осознанию смысла жизни*, по критерию удовлетворенности жизнью также выделились три группы.

В *первой* из них сочинения отличались глубиной и широтой проникновения в тему смысла жизни, желанием рассуждать и продолжать раскрытие проблемы. В ходе написания сочинения происходило углубление и развитие предложенной темы, развитие самого раскрываемого содержания смысла жизни. В некоторых случаях наблюдалось описание спонтанных, по типу инсайта, случаев обнаружения смысла: «...это, когда в голове, в определённый момент наступает: «чик!», и ты вдруг всё понимаешь, то, что ещё минуту назад было недоступно. Оно не зависит от твоего умственного напряжения, здесь подсказывает сердце, а не мозг». Практически каждое такое сочинение заканчивалось мыслями о конкретной жизненной цели с пониманием того, что и как необходимо для ее осуществления, звучала уверенность в описании завтрашнего дня и своего будущего. Такое осознанное представление связано с позитивной оценкой полноты и осмысленности своего бытия и описанием своего психического состояния в положительном спектре его оценок: «... я счастлив, что у меня есть интересная работа, друзья, любимый человек, что я живу именно в этой стране», «... мне нравится то, чем я зани-

маюсь, моя жизнь очень насыщена и интересна», «... я счастлив, что я поступил в ЧГПУ, где я могу получить не только образование, но и самореализовать себя». В этих сочинениях достаточно четко указываются перспективы будущего как осуществления своего человеческого назначения: «... я знаю, что моим смыслом жизни является достижение высот – в спорте, профессиональной деятельности, и, конечно же, оставить свой след в своих детях», «... я знаю, что обязательно стану достойным педагогом», «я знаю, что стану достойным человеком, учителем и родителем». Для этой группы характерна убежденность в том, что происходящие события прежде всего зависят от собственных личностных качеств (целеустремленность, способности) и являются закономерным результатом собственной деятельности, что свидетельствует о чувстве личной ответственности за происходящие в жизни события. Эту группу сочинений в соответствии с типологией Д.А.Леонтьева можно отнести к типу *осознанной удовлетворенности*, когда человек в состоянии дать себе отчет в смысле своей жизни, это осознанное представление не расходится с реальной направленностью жизни, вызывая положительные эмоции.

*Вторая группа* сочинений, для которых характерен исповедальный тон, человек «изливает» накопившееся, обнаружила состояние неудовлетворенности. Описание чувств и состояний скуки, бесцветности жизни и отсутствия радости делает эту группу похожей на вторую в предыдущей, не стремящейся к осознанию смысла жизни категории сочинений, однако в отличие от нее есть обращенность к анализу и интегрированию причин происходящего в жизни. Присутствуют указания на то, что тема смысла жизни не раз была источником размышлений, и хотя пока еще чувство отсутствия смысла испытывается, но человек активно, осознанно и целенаправленно этот смысл ищет. Все это говорит о высокой осознанности при обращении к данной теме. В ряде сочинений данной группы имеются

открытые признания, что жизнь не удовлетворяет, причем в некоторых случаях это связывается с ошибочностью своего выбора в жизни: «мне кажется, я выбрал не ту сферу деятельности, ... но пока другого выбора у меня нет»; «я жалею, что выбрал именно эту профессию, она мне не подходит», «я сделала ошибку, когда вышла замуж». Всегда упоминается какое-то важное обстоятельство, препятствие, которое мешает изменить жизнь к лучшему (работа, материально-бытовые трудности, мнение окружающих и пр.), и присутствуют ностальгические воспоминания о том, как всё было хорошо когда-то, но не сейчас. Такая неудовлетворенность часто сопровождается агрессивными нотками в сочинениях. Данное состояние жизненных отношений полностью соответствует описанию *осознанной неудовлетворенности*.

В сочинениях *третьей группы* было сильно выражено состояние неудовлетворенности своей жизнью, которое носило угрожающий характер для самой личности – звучали депрессивные, отчаянные суицидальные нотки, характеризующие утрату полноты, а, следовательно, и смысла жизни. Эта группа сочинений, демонстрируя такую же степень неудовлетворенности своей жизнью, как и аналогичная ей третья группа в предыдущей, не стремящейся к осознанию смысла жизни категории сочинений, отличались от нее тем, что характеризовалась исповедальным тоном, развернутым рассуждением на тему смысла жизни. Причем не только указывалось на отсутствие достойного смысла и целей своей жизни сейчас, но говорилось о том, что из сложившейся ситуации нет выхода, происходило отрицание смысла жизни. Данное состояние смысловых отношений, с одной стороны, представляет собой явно осознанное отношение к теме смысла жизни, поэтому вряд ли его можно отнести к категории вытеснения смысла жизни, но при этом смысл жизни отрицается и это отрицание носит характер сознательно занятой позиции в этом вопросе. Эту группу сочинений можно обозначить как *осознанное отрицание смысла жизни*.

Итак, на основе анализа сочинений мы выявили и указанные Д.А.Леонтьевым варианты отношения к смыслу жизни, и такие, которые не были им описаны. Так, например Д.А.Леонтьевым была выделена группа «вытеснение смысла жизни», когда жизнь человека объективно имеет недостойный, мелкий или, более того, аморальный смысл и адекватное осознание объективной направленности жизни несет в себе угрозу для самоуважения. Наши результаты показали, что эта группа неоднородна, в ней можно выделить различные формы проявления вытеснения. Это, во-первых, *избегание* темы смысла жизни как нежелание соприкоснуться со смысловыми вопросами, видя в них угрозу для самоуважения, и, во-вторых, качественно иное, не связанное с вытеснением этой темы, полностью осознанное и даже философски аргументированное *отрицание* смысла жизни.

Таким образом, в результате анализа сочинений были выделены шесть различных типов осмысления жизни, которые демонстрируют студенты педагогического вуза: неосознанная удовлетворенность (НУ), неосознанная неудовлетворенность (НН), осознанная удовлетворенность (ОУ), осознанная неудовлетворенность (ОН), неосознанное вытеснение смысла жизни (НВ) и осознанное отрицание (ОО) смысла жизни. Частота их встречаемости в выборке представлена в табл. 1.

Как видно по результатам, большая часть студентов педагогического вуза имеет неблагоприятное отношение между смыслом жизни и его осознанием. Так, всего лишь 13% студентов относятся к типу осознанной удовлетворенности, тогда как группа неосознанной неудовлетворенности в совокупности с группой вытеснения и отрицания смысла жизни представляет в сумме более половины всей выборки студентов (51%). Это явно указывает на проблемность смысловых отношений личности студентов, что подтверждает наше предположение о необходимости как мониторинга, так и специальной



Таблица 1

**Типы соотношения между смыслом жизни и его осознанием и частота их встречаемости у студентов педагогического вуза**

Критерии	Неосознанные типы			Осознанные типы		
	Удовлетворенность	Неудовлетворенность	Избегание	Удовлетворенность	Неудовлетворенность	Отрицание
Частота (в %)	17	30	13	13	19	8

психологической работы со студентами во время обучения в педагогическом вузе.

И очень выразительны результаты сравнения всех выявленных групп по критерию психических состояний как показывающего особенности переживания того или иного типа отношений между смыслом жизни и его осознанием (табл. 2). Они позволяют глубже понять те последствия для внутреннего мира того или иного типа соотношения между смыслом жизни и его осознанием.

Сравнительный анализ групп по характеристике состояний показывает, что практически все они резко отличаются друг от друга его рельефом. В двух группах эти рельефы представляют собой плато, но установленные на противоположных полюсах всех шкал данного теста.

В группе осознанной удовлетворенности (ОУ) показатели всех шкал оценки состояния находятся в области средних значений, так что ни одно из них не преобладает над другими и не выбивается из этого общего уровня в ту или другую сторону, что позволяет охарактеризовать его как нейтральное.

Такая же равномерность оценки состояния характерна для группы осознанного отрицания (ОО), только здесь все оценки находятся в зоне максимальных значений по всем шкалам (все различия между данными группами достоверны по критерию Стьюдента на уровне  $p < 0,001$ ). Это значит, что все состояния, в том числе и противоположные по содержанию, оцениваются как выраженные в наибольшей степени. Такое сочетание оценок своего состояния, в котором максимально выражены и агрессия, и тревога, и фрустрация, и ригидность, можно обобщенно обозначить как отчаяние. По содержанию оно близко к описанному В.Франклом экзистенциальному вакууму и неврозу смыслоутраты. Здесь пониженная способность перестройки программ деятельности в условиях необходимых их изменений, неспособность человека применять свои силы для достижения определенной цели вызывают напряжение и тревогу, порождают агрессию – некую форму мести жизни за то, что она его обделила («человек, который не может созидать, хочет разрушать»). Такая

Таблица 2

**Показатели средних значений психических состояний в группах с различным типом соотношения между смыслом жизни и его осознанием**

Состояния \ Группы	Неосознанные типы			Осознанные типы		
	НУ	НН	НВ	ОУ	ОН	ОО
Ригидность	<b>15,0</b>	5,6	5,1	7,3	7,0	<b>15,0</b>
Фрустрация	6,3	<b>15,0</b>	<b>14,6</b>	6,9	7,2	<b>14,7</b>
Агрессия	7,2	6,7	6,2	7,3	<b>13,7</b>	<b>13,8</b>
Тревога	6,2	7,0	7,7	6,7	7,3	<b>15,6</b>

картина психического состояния свидетельствует о его крайней амбивалентности и нестабильности.

В остальных четырех группах наблюдается следующая общая форма рельефа состояния – в каждой из них только одна из шкал имеет резко выраженные высокие значения, в то время как все остальные находятся в равномерном среднем диапазоне. То, что одно из состояний резко превышает по своим значениям все остальные, задавая основное содержание целостного психического состояния, позволяет говорить о ведущем психическом состоянии, которое отличает каждую группу от всех остальных. Исключения составляют лишь группы НН и НВ: в качестве ведущего у них выступает одно и то же психическое состояние, и по тесту самооценки состояний, и при сравнении с другими группами они практически не отличаются друг от друга. Охарактеризуем кратко состояние каждой группы.

В группе неосознанной удовлетворенности (НУ) по самооценке психических состояний сильно выраженным в большом отрыве от всех остальных находится состояние ригидности. Оно характеризуется тенденцией к сохранению своих установок, стереотипов, неизменностью поведения, убеждений, взглядов, способов мышления, неспособностью изменить личную точку зрения. Возможно, именно эта неизменность, негибкость личности дает основание для восприятия жизни как некой определенной программы, которую невозможно изменить, и тем более управлять ею, когда условия жизни объективно требуют ее перестройки. Это полностью соответствует тому следованию шаблонам и стереотипам, которое характерно для данной группы в декларируемых ею формулировках смысла жизни, обнаруженных нами в сочинениях.

При неосознанной неудовлетворенности (НН) ведущим состоянием выступает состояние фрустрации, что отражает восприятие своей жизненной ситуации как полной непреодолимых трудностей, при отсутствии активности в направлении ее преодоления.

Здесь можно говорить о переживаниях неудачи, досады, подавленности, растерянности, досады. Все то же самое характеризует и группу неосознанного вытеснения (НВ). Это касается и сопоставления их между собой (отсутствуют статистически значимые различия), и при сравнении их с другими группами (картина статистически достоверных различий с другими группами у них абсолютно идентична). Небольшое исключение составляют результаты их сопоставления с группой неосознанной удовлетворенности (НУ) и касаются они только оценки по шкале тревоги. В группе НВ в отличие от группы НН больше выражена тревога, что статистически достоверно выявляется только при сравнении с группой НУ.

В группе осознанной неудовлетворенности (ОН) ведущим является состояние агрессии, что содержательно интересно отличает ее от группы неосознанной неудовлетворенности (НУ), где ведущим является состояние фрустрации. Состояние агрессии в соответствии с описанием данной шкалы в тесте характеризуется острым, часто аффективным переживанием гнева, импульсивной беспорядочной активностью. Но данное обстоятельство можно интерпретировать и как свидетельство нарастания активности, мобилизации, связанной с преодолением сложившейся неудовлетворяющей жизненной ситуации, что по сравнению с более страдательным переживанием фрустрации может быть гораздо более эффективным. Осознание зоны и причин своей неудовлетворенности, по всей видимости, придает энергетический потенциал, выражающийся в преобладании агрессии (энергетически активное состояние), тогда как их неосознанность связана с тупиком и растерянностью состояния фрустрации.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Выявлено шесть типов соотношения между смыслом жизни и его осознанием и показано проявление каждого типа в определенном психическом состоянии. Неосознанная неудовлетворенность и неосознанное вытеснение смысла жизни характери-

зуются состоянием фрустрации, неосознанная удовлетворенность – ригидности, осознанная неудовлетворенность – агрессии, осознанная удовлетворенность собственной жизнью – уравновешенным нейтральным состоянием, а осознанное отрицание смысла жизни – неустойчивым и амбивалентным сочетанием высокой выраженности различных и противоречивых составляющих состояния.

2. Выделены две формы, через которые проявляется вытеснение смысла жизни: неосознаваемое вытеснение в форме избегания и осознаваемая форма, представляющая собой осознанное отрицание. Каждая из этих форм имеет специфическое проявление в психическом состоянии.

3. Выявлено, что большая часть (51%) студентов педагогического вуза имеет неблагоприятное отношение между смыслом жизни и его осознанием, что явно указывает на проблемность смыслового состояния ценностно-смысловой сферы личности студентов.

В целом полученные результаты говорят о необходимости как мониторинга ценностно-смысловой сферы личности студентов, так и специальной психологической работы со студентами во время обучения в педагогическом вузе. Выявленная специфика соотношения к смыслу жизни и связанного с

ним психического состояния может стать ориентиром для построения специальных программ смыслового тренинга, направленного на повышение состоятельности ценностно-смысловой сферы личности студентов педагогического вуза.

### Литература

1. *Вайзер, Г.А.* Представления школьников о «смысле жизни» и «акме» человека / Г.А.Вайзер // *Современные проблемы смысла жизни и акме.* – М., Самара, 2002. – С.292–299.
2. *Леонтьев, Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
3. Практикум по психологии состояний: учеб. пособ. / под ред. А.О.Прохорова. – СПб: Речь, 2004. – 480 с.
4. *Прохоров, А.О.* Психология неравновесных состояний / А.О.Прохоров. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 152 с.
5. *Салихова, Н.Р.* Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей / Н.Р.Салихова. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – 128 с.
6. *Серый, А.В.* Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В.Серый // *Науч. ред. М.С.Яницкий.* – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.
7. *Смирнов, Л.М.* Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей / Л.М.Смирнов // *Психологический журнал.* – 1996. – Т. 17, № 1. – С.157–168. ■

## ДИНАМИКА ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ДИСКУССИИ

*Т.В.Савельева*

**А**ктуальность темы заключается в том, что в настоящее время в нашем обществе наблюдается резкое падение нравственности как среди молодежи, так и среди взрослого населения России. Причины падения нравственности много; одна из них связана с бездуховностью общества, а вследствие этого процветание наркомании, алкоголизма, игромании, особенно среди молодежи, в студенческой среде.

Правительство России совместно с патриархом Московским и Всея Руси Алексием II, выдвигают проблему духовного возрождения общества на одно из первых мест. Проблема нравственного развития человека все чаще становится предметом исследования в психологической науке.

На сегодняшний день, в отечественной психологии, нравственно-этический компонент личности, в том или ином виде, пред-

ставлен в работах по психологии личности, субъекта психологов С.Л. Рубинштейна (8), К.К. Платонова (5), Н.М.Пейсахова (4), К.А.Абульхановой-Славской (1) и др.

Осмысление основных категорий этической составляющей личности, таких как Добро и Зло, велось, начиная с размышлений древних философов о поведении человека у Конфуция, Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки, и продолжалось на всех этапах развития цивилизации. Работы зарубежных психологов Э.Фромма (9), К.Роджерса (7), А.Маслоу (3) посвящены изучению психологических основ этического поведения человека. В Казанском государственном университете этическими компонентами системно-структурной организации человека занимаются Андреев В.И. (2) и Попов Л.М. (6).

Требованиями современного общества обусловлено обращение исследователей к непосредственному изучению этического слоя личности и его базовых компонентов. Нравственное развитие студентов в отсутствии четкой идеологии в обществе требует детального изучения, с целью как можно скорее выработать средства для переориентации молодых людей в направлении конструктивно приемлемого поведения.

Как известно, студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времен образования первых университетов в XI–XII вв.

Студенчество является, с одной стороны, частью молодежи, а с другой стороны, – это часть интеллигенции, образующая определенную социально-профессиональную группу, общественной функцией которой является приобретение соответствующих знаний, умений, навыков для самостоятельной творческой деятельности.

Образовательная система вузов должна обеспечивать два взаимообусловленных процесса – профессиональное обучение и личностное становление студентов. В студенческой деятельности непосредственно

реализуются познавательные потребности, а опосредованно – потребность в самоутверждении, эстетические творческие потребности и др. Сегодня необходимо учитывать этическую составляющую в развитии студента наряду с познавательной.

Проблема состоит в том, что в последнее время в поведении студенческой молодежи проявляется все больше негативных тенденций, таких как отсутствие толерантного отношения к поступкам и взглядам других, недоброжелательность, агрессивность, употребление ненормативной лексики, сарказм в речи, не всегда уважительное отношение к преподавателям. Такие тенденции представляют собой деструктивный блок этической составляющей личности. Таким образом, необходимо экспериментально изучить нравственно-этические характеристики личности студента, чтобы в дальнейшем осуществить поиск средств и условий для переориентации деструктивных тенденций в сторону нравственно одобряемых форм поведения.

В качестве гипотезы было выдвинуто следующее предположение: в учебном процессе в ходе ведения занятий по ряду гуманитарных дисциплин имеется реальная возможность изменить представления студентов в положительном (добродетельном) направлении. Если использовать ту часть компетентностного подхода, когда надо не столько сообщать знания, сколько побуждать студентов интегрировать знания, имеющийся опыт, систему ценностей в умения действовать.

В контексте названной темы нашей задачей явилось экспериментальное изучение нравственно-этической характеристики личности студента. Цель состояла в дальнейшем поиске средств и условий для изменения деструктивных тенденций в поведении молодежи в сторону нравственных форм, требуемых обществом.

Методика исследования: изучалась динамика развития нравственно-этических качеств личности студентов Института социальных и гуманитарных знаний. В исследовании приняли участие 86 человек: студенты 3 и 4 курсов очного и заочного отделений

ИСГЗ. Нами использовались тесты и статистическая обработка данных по методике Л.М.Попова, Л.П.Кашина «Добро–Зло» (5). Была создана технология воздействия на участников дискуссии по вероятностной детерминации процесса их обмена мнениями в виде вопросов, выверенных реплик, косвенной оценки психолога, что оказывало определенное влияние на изменение представлений участников дискуссии.

Тест «Добро–Зло» представляет собой способ диагностики характерологических свойств личности, а его основное назначение заключается в оценке двух альтернативных черт личности по функциям качеств добра или зла. В результате анализа большого набора личностных качеств были получены два основных набора качеств. Первый – включает в себя 22 качества, отражающих конструктивную направленность нравственного развития субъекта, которые объединяются под единым понятием – «Добро». Второй набор имеет также 22 качества, отражающих деструктивную направленность в развитии личности, объединяющиеся под единым понятием «Зло».

К характеристикам, отражающим направленность человека в сторону добра, относятся следующие: смирение, учет мнения других, скромность, достоинство, честь, честность, раскаяние, доверие, терпение, вежливость, тактичность, ответственность, самообладание, самовоспитание, самообвинение, гуманность, бескорыстие, самопожертвование, великодушие, совестливость, осмысление жизни и смерти.

К характеристикам, отражающим направленность в сторону зла, относятся такие, как жестокость, грубость, терроризм, агрессия, коварность, жадность, хамство, циничность, обидчивость, аморальность, необязательность, зависть, беспринципность, эгоизм, высокомерие, тщеславие. Каждая характеристика в том и другом случае, согласно идеологии теста характеризуется также своим коэффициентом значимости.

Выборки были обозначены следующим образом: опрошенные студенты 3 курса

были поделены на группу юношей и группу девушек. Были вычислены средние показатели по двум направлениям. Затем, в ходе чтения курса «Этика и психология делового общения», на семинарских занятиях велась работа над нравственными понятиями этической составляющей. Студенты приводили примеры ситуаций морального выбора, когда человек должен выбрать, как поступить. Особенно интересными были примеры из художественной литературы и кинофильмов и реальные ситуации из жизни студентов. Через год были вновь проведены тесты по шкале «Добро – Зло».

Общая картина полученных результатов выглядит следующим образом. Группу учащихся 3 курса, в возрасте от 19 до 22 лет, составили 86 человек – 51 девушка и 35 юношей. По интегральной характеристике функций добра и зла – по показателю человечности, были получены следующие результаты: результат ниже среднего – у 20 человек, средний результат дали 24 человека, выше среднего – 42 человека. Ниже среднего и средний показатели были свойственны 35 юношам.

В течение учебного курса на семинарских и практических занятиях преподаватель (психолог) организовывал их так, что в нем наряду с информацией по предмету перед студентами ставилась задача презентации ситуации, при которой человек должен принять решение о своем поведении в данной ситуации. Предусматривался развернутый ответ с обсуждением. Основными требованиями к содержанию предлагаемых ситуаций были следующие: неосознанность выбора и презентация ситуаций из различных сфер, в которых происходит столкновение этических норм с удовлетворением своих желаний или личной выгоды. Рассматривались различные типы возможных ситуаций с незнакомыми и знакомыми людьми, с постоянными приятелями или случайными знакомыми и даже экстремальные (порой несуществующие ситуации), связанные с риском для жизни.

Представляется интересным привести некоторые из них.

– В студенческой группе подготовили реферат по одной и той же теме двое. У одного хорошие показатели, у другого хуже. Отстающий студент просит дать ему возможность ответить

– В переполненном транспорте. У учащегося поднялась температура, озноб, он сидит. Входит беременная женщина и просит уступить ей место. Как вы поступите?

– Опоздываете на зачет. На улице мужчине стало плохо с сердцем. Если будете вызывать скорую, оказывать помощь, не успеете в институт. Что делать?

– Вы с одноклассником давно мечтаете сходить вместе на концерт любимого певца. Вам удалось достать билет, но только один. Как вы поступите?

– В магазине. Вы покупаете продукты, продавец ошибается и дает сдачи больше положенного. Вы отдадите лишние деньги?

– Вы поступили в Казани в институт, поступила информация, что близкий родственник, живущий в Вашем райцентре тяжело заболел. Необходим постоянный уход. Как Вы поступите?

Анализ ответов студентов позволил выявить:

1. Ситуация в одних случаях разрешалась в направлении тех характеристик, которые оценивались как «Добро», а в других случаях – как «Зло».

2. В других случаях выявлялось, не руководствуются ли они двойным стандартом морали, не связано ли внешне нравственное поведение только с боязнью осуждения со стороны других, не распространяется ли нравственное поведение только на близких или родных людей.

При повторном обследовании этой же группы, когда они стали студентами 4 курса, результаты были значительно выше по показателю «Добра и человечности» и ниже по показателю «Зла».

Средний показатель Добро. Зло. Человечность:

Девушки: Д – 81. З – 59. Ч – 22.

Юноши: Д – 65. З – 58. Ч – 7.

По показателю человечность были получены следующие результаты: ниже среднего – 4 человека, средний – 32 человека, выше среднего – 48 человек.

Исходя из этих данных, можно сделать вывод о том, что после работы психолога, результаты находятся в пределах среднего и выше среднего уровней развития интегральной характеристики Человечности. Видимо, что после проведения откровенных диспутов, споров и обсуждений ситуаций юноши и девушки задумываются над своим моральным поведением. Те студенты, чей уровень выше среднего по шкале Человечность, характеризуются духовностью, силой духа. Им свойственны такие качества, как бескорыстие, тактичность, сострадание. Эта молодежь стремится использовать свои силы и реализовать возможности, они ищут себя и самосовершенствуются. Они следуют «золотому правилу нравственности»: «Поступай по отношению к другим так, как хочешь, чтобы поступали по отношению к тебе».

Студенты, ответившие на вопросы анкеты «Добро-Зло» и имевшие средний уровень в реальной жизненной ситуации, ведут себя, как правило, адекватно, могут проявлять как положительные, так и отрицательные стороны. Им присуще чувство ответственности, чувство собственного достоинства. Их можно охарактеризовать как комфортных личностей, ориентированных на общепринятые нормы. Хотя они и могут позволить себе исключения.

Некоторые из них требуют к себе повышенного внимания, иногда выходя за рамки адекватности самооценки. Для достижения целей они способны использовать не только различные средства, но и других людей.

Те студенты, которые попали в графу «уровень ниже среднего по шкале Человечность», имеют стремление к добродетельным поступкам, но в реальности в их поведении часто побеждают противоположные, негативные тенденции. Такие люди часто эгоистичны, циничны, обидчивы и ревнивы.

Иногда их поведение исходит из ситуации личной выгоды. Этой группе студентов свойственна неадекватная самооценка, чаще завышенная, что приводит к зависти, тщеславию, высокомерию, с одной стороны, или «уход в себя» – с другой. Их душевный покой нарушен, они часто сбиваются с объективного правильного жизненного пути. Низкий показатель по шкале Человечность – это склонность молодого человека к злонамеренным поступкам, деструктивному поведению, что является весьма существенным препятствием для нравственного развития.

#### *Выводы:*

1. Результаты обследования позволили выявить, что в начальной диагностике этических представлений личности студентов по критериям «Добро» и «Зло» были средние или низкие показатели.

2. Был определен специфический характер воздействия на изменение представления студентов по нравственной оценке ситуаций. На занятиях разбирались специально подобранные экспериментатором ситуации, вопросы, реплики. По ходу обсуждения шла косвенная оценка психологом-педагогом, стимулирующая добродетельную направленность представлений группы студентов.

3. Результаты тестирования после воздействия изменяются. Оценка студентами своего нравственного облика с помощью детальных характеристик растет, они оцени-

вают явление «человечности» в пределах выше среднего и среднего уровня.

Им присущи такие качества, как ответственность, толерантное отношение к поступкам других, доверие, умение радоваться успехам окружающих, а также стремление к саморазвитию и реализации своих возможностей.

#### **Литература**

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М., 1991.
2. *Андреев, В.И.* Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2002.
3. *Маслоу, А.* Мотивация и личность, Теории личности в западноевропейской и американской психологии / А.Маслоу. – Самара: Издательский дом «Бахрах», 1996.
4. *Пейсахов, Н.М.* Закономерность динамики психических явлений / Н.М.Пейсахов. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1984.
5. *Платонов, К.К.* Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986.
6. *Попов, Л.М.* Добро и Зло в психологии человека / Л.М.Попов, А.П.Кашин, Т.А.Старшинова. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та.
7. *Роджерс, К.* Что значит становиться человеком. Теории личности в западноевропейской и американской психологии / К.Роджерс. – Самара: Бахрах, 1996
8. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.
9. *Фромм, Э.* Анатомия человеческой деструктивности / Э.Фромм. – М.: Республика, 1994.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ**

*Т.Ф.Шайхутдинов*

**С**овременная экологическая ситуация диктует свои требования к подготовке специалистов, которые могли бы самостоятельно и ответственно принимать технические, экономические, социальные решения, не разрушающие природную сре-

ду. Профессионал в любой отрасли знаний должен обладать экологическим сознанием, эстетической мыслью в противовес антропоцентрическому сознанию большинства специалистов, которые в немалой степени способствовали формированию экологичес-

кого кризиса как части глобального кризиса цивилизации. Высшая школа должна выпускать специалиста высоконравственного и экологически образованного.

*«Стремление к красоте, крепко заложенное природой в каждом человеке, есть*

А.С.Макаренко

В последнее время, термин «эколого-эстетическое воспитание» все чаще звучит в средствах массовой информации, в среде профессионалов и просто в обыденной речи. Применительно к высшей школе это означает, что выпускник вуза должен обладать не только знаниями, умениями и навыками по своей специальности, но он также должен быть человеком экологически культурным, эстетически развитым, имеющим активную жизненную позицию, природосообразное поведение в окружающей среде.

Первоначально термин «воспитание» означал «воспоить», «воскормить». В дальнейшем семантика этого слова значительно расширилась: воспитание стало означать, кроме того, заботу о духовном росте человека [1]. А в современных условиях воспитание всё более осознаётся как процесс планомерного воздействия на социальные группы, как неперемное условие нормального функционирования современного общества.

Экологическое воспитание – это воздействие на сознание людей в процессе формирования личности и в последующее время с целью выработки социально-психологических установок и активной гражданской позиции, бережного отношения к совокупности природных и социальных благ.

Усиливающийся экологический кризис, как часть кризиса техногенной цивилизации, обостряет проблему взаимодействия и совместного развития человека, созданной им искусственной среды (техносферы), общества и природы. Кризис приобретает глобальный характер и, как подчеркивают ученые всего мира, поражает все стороны человеческой деятельности, в том числе социальную, экономическую, культурную [2,5,6]. Распространенность рисков наступления чрезвы-

чайных ситуаций природного и техногенного характера, отсутствие адекватной реакции профессионалов и общества по поводу экологической ситуации, дали основание ученым называть современное общество катастрофическим. Особенность такого взгляда заключается в том, что эти риски всеобщие, непредсказуемы, неустранимы, т.е. поражают и тех, кто их создает, и тех, кто оказывается в роли пассивной жертвы. Образование в целом и непрерывное экологическое образование в частности выступают как один из существенных факторов снижения этих рисков, как важное средство обеспечения культурного сдвига, обуславливающего становление экологически ориентированного мышления, которое является необходимой предпосылкой перехода к природосообразной практике. Отсюда вытекает необходимость серьезного пересмотра методологических подходов к процессу становления экологической культуры будущего специалиста в рамках высшей технической школы.

Перед высшими учебными заведениями встает задача обеспечить личностный эколого-профессиональный рост студента посредством создания условий для саморазвития, свободного раскрытия личностных сил. Независимая и ответственная реализация собственного потенциала обучающегося позволит ему лучше знать и понимать закономерности эволюции, общества, природы, техносферы. Знание, понимание законов функционирования окружающего мира, интуиция способствуют возможности планирования профессионалом своего будущего в целях выживания не только самого человечества, но и сохранения биоразнообразия.

Образование, особенно высшее, в настоящее время рассматривается как один из главных факторов, способствующих социальному и экономическому прогрессу. Специалисты в различных областях отмечают, что выход из технического кризиса цивилизации и переход к постиндустриальному обществу невозможен без эффективной стратегии в области образования [3,5,8].



Е.И. Ефимова подчеркивает, что деятельность в постиндустриальном обществе предъявляет к профессионалу следующие требования:

- способность быстро реагировать на изменения (динамизм деятельности, умение осваивать новое, осуществление саморазвития);

- компетентность не только в своей узкопрофессиональной деятельности, но и всесторонняя образованность;

- ответственность, способность прогнозировать;

- способность ориентироваться не только в мире вещей, но и в мире образов, идей;

- творческое отношение к труду, самореализация в труде, в том числе и учебном.

На сегодняшний день, рассматривая общий подход к жизни, нельзя не заметить, что наблюдается глубокий разрыв между все возрастающей сложностью мира и способностью человека ориентироваться в новых условиях жизни. Именно этот разрыв ведет к тем «затруднениям человечества», которые на протяжении последних лет являются предметом острых дискуссий. Для конструктивного решения глобальных проблем ученые предлагали коренным образом пересмотреть существующие методы обучения, ввести «инновационное обучение», основанное на предвидении и активном участии людей в создании своего будущего [8]. Таким образом, динамично изменяющиеся условия среды детерминируют изменение требований, предъявляемых к профессионалам, а следовательно, и применяемых методов в образовании, в том числе и экологическом [5].

Цель экологического образования и воспитания должна заключаться в становлении экологически культурной личности (затем и поколения). Экологически культурная личность – это личность, уверенно владеющая принципами экоцентрического мышления, глубоко понимающая взаимосвязь явлений природы, отчетливо осознающая взаимосвязь предпринимаемых действий и обладающая чувством ответственности перед со-

временниками и потомками за свое экологическое поведение. При этом образование и воспитание – это не процесс одностороннего воздействия воспитателя на воспитуемого, а взаимодействие субъектов, совместные действия, направленные на их собственное развитие в имеющихся условиях внешней и внутренней среды.

Экологическое образование студента в высшем учебном заведении обуславливает формирование у него экологического стиля мышления. Это целостная методологическая система, качественно отличающаяся от других систем и представляющая собой сущностную характеристику мышления современной эпохи, основные его особенности. Важнейшими характеристиками этого стиля мышления являются его гуманистическая направленность, диалогичность, рефлексивность, природосообразность. Экологический стиль мышления детерминирует образ жизни, труда, отдыха, всю систему взаимоотношения человека с природой и людьми. Стиль мышления не существует вне деятельности, он проявляется в любой трудовой или познавательной деятельности, влияя на ее протекание и результат. В то же время не существует свода инструкций и рецептов, пригодных на все случаи жизни, требуется самостоятельная поисковая активность преподавателя при решении им конкретных проблем и противоречий. Экологический стиль мышления представляет собой такой уровень культуры и профессиональной деятельности педагога, который нереально достичь без целенаправленной, специально организованной работы по формированию желаемого во всех звеньях учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

Эстетическое воспитание – это воспитание способности полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и действительности. Оно предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, обеспечивающих удовлетворение от того, что является действительно эстетически

ценным. Одновременно с этим эстетически образованный человек стремится посылно проявлять себя в искусстве, вносить элементы прекрасного во все стороны жизни, а также бороться против разрушительного в экологической культуре.

Эстетическое воспитание, отражая целостный характер формирования личности, находится в тесных и многообразных связях со всеми другими сторонами развития – умственным, нравственным, физическим, трудовым. Это не только расширение художественного кругозора, списка прочитанных книг, увиденных видеопроизведений, услышанных музыкальных произведений, но и организация человеческих чувств, духовный рост личности, регулятор и корректор поведения как в обществе, так и в окружающей нас природе. Если аморальный поступок, проявление стяжательства, мещанства, пошлости отталкивают своей антиэстетичностью, если человек способен чувствовать красоту положительного поступка, поэзию творческого труда – это говорит о его высоком эстетическом развитии. И, наоборот, есть люди, которые читают романы и стихи, посещают выставки и концерты, осведомлены о событиях художественной жизни, но нарушают нормы общественной морали, совершают преступления по отношению к окружающей нас среде ради наживы. Такие люди далеки от подлинной эстетической культуры.

Студенческий возраст – это период наиболее активного развития эколого-эстетических чувств. Воспитание красотой природы эмоционально увлекательно, оно построено на зримых образах; возможна многосторонняя опосредованная трансформация знаний, отношений, ориентаций не только в плане эколого-эстетическом, но и профессиональном. Формируя культуру личности студента, мы воспитываем не только и не столько эрудита или грамотного потребителя природы и искусства, но прежде всего творческого человека, активность которого проявляется и в сфере труда, и в сфере досуга, и в общении с другими людьми.

Важно сформировать у студентов систему эколого-эстетических взглядов, отношений и качеств, как необходимых для восприятия эколого-эстетических ценностей, так и для творчества по законам красоты во всех видах и сферах человеческой деятельности. Это воспитание предполагает привитие таких умений и навыков общей культуры, как культура мышления и речи, культура поведения, культура общения, культура труда.

Теоретическую основу занятий должен составлять курс по проблемам экологии и связи ее с эстетическим воспитанием. Общий методологический стержень может составлять комплексное изучение экологического состояния и красоты родного края – метод, предполагающий как горизонтальную, так и вертикальную междисциплинарную интеграцию определенных сторон творчества. Опора на искусства – не прихоть, а необходимость, так как искусство и есть духовный концентрат жизни. Лекции по видам искусства могут читаться в виде цикла «Мировая художественная культура» в историческом аспекте, который поможет выявить общие закономерности политической, общественной, социальной и культурной жизни той или иной эпохи, их тесную взаимосвязь и взаимообусловленность. Это дает возможность изучать элементы языка искусства, его законы в широкой связи явлений искусства и жизни.

Кроме лекций художественного цикла, важное значение имеют лекции по природоохранной деятельности, краеведческим материалам, эколого-нравственному воспитанию, эстетике и этике. На первом этапе необходимо подготовить студентов к пониманию таких проблем, как эстетика в природе, категории эстетики, сущность искусства как особой формы отражения действительности, его социальной природы. Эти лекции призваны познакомить с проблемами экологии, с видами искусства, такими понятиями, как форма и содержание, процесс художественного творчества. Все это – опережающая база для дальнейшего более

близкого знакомства как с эколого-эстетическими проблемами, так и с видами искусства. Вводные лекции по вопросам формирования экологических знаний, восприятия искусства музыки, живописи ведут к следующему этапу лекционного курса, где целесообразно обсуждать проблемы мировой экологии, эстетики и этики. На более высоком понятийном уровне лекции по глобальным проблемам экологии и эстетике завершают весь курс.

Преподавателю приходится искать сложный путь, чтобы направить процесс обучения в нужное русло, научить основам и при этом не нарушить непосредственности восприятия студента. Задача преподавателя не просто привить профессиональные навыки, а еще и пробудить интерес к творчеству. Нужно помогать студенту видеть шире, острее. Научить отбирать в хаосе повседневных впечатлений главное, в обыденном красоту, понимать ее и открывать другим, и, конечно, нельзя забывать, что любой педагогический промах, проявление неуважения, излишний нажим могут свести на нет все достижения обучаемого.

В преподавании эколого-эстетических дисциплин невозможно ограничиться просто объяснением нового задания. Процесс объяснения превращается в своеобразное коллективное творчество, когда необходим постоянный контакт со студентами, совместный поиск наилучшего решения, оценка успехов и неудач. Педагог, избегающий общения со студентами, практически обречен на провал в педагогической деятельности. Этим-то и объясняется та нестандартная «домашняя» атмосфера, которая отличает творческие кафедры учебных заведений. Эколого-эстетическое впечатление может остаться после обычного семинара студентов, если он организован на природе, одухотворен высокой общественно значимой целью, несет в себе творческое начало, приносит удовлетворение и чувство успеха, заканчивается полезным положительным результатом. Для того чтобы труд приносил эколого-эстетическое наслаждение, он дол-

жен быть отмечен красотой природы, стройной экономией времени, вдохновением, увлеченностью, радостью и приятной усталостью от затраты умственных сил.

Очень эстетичны искренние, здоровые, человеческие взаимоотношения между студентом и преподавателем. Примитивные, черствые, неискренние отношения глубоко ранят личность студента, оставляют след на всю жизнь. И, наоборот, тонкие, дифференцированные отношения, справедливая требовательность со стороны преподавателя, воспринимаются студентом как воспитание в духе высокой эстетики и морали.

Необходимо развивать в студенте умение правильно воспринимать явления красоты при непосредственном обращении к природе, произведениям искусства. Это вовсе не означает, что студент должен стать экологом-профессионалом или специалистом-искусствоведом. Кроме знания ряда глобальных экологических проблем и причин их возникновения, студент должен приобрести некоторый объем сведений из области теории и истории того или иного вида искусства. Такой симбиоз непосредственного художественного восприятия со знанием законов природы и искусства не снижает эмоциональности восприятия. Напротив, эмоциональность эта усиливается, углубляется, а восприятие становится более осмысленным.

Современная экологическая ситуация диктует свои требования к подготовке специалистов, которые могли бы самостоятельно и ответственно принимать технические, экономические, социальные решения, не разрушающие природную среду. Профессионал в любой отрасли знаний должен обладать экологическим сознанием, эстетической мыслью в противовес антропоцентрическому сознанию большинства специалистов, которые в немалой степени способствовали формированию экологического кризиса как части глобального кризиса цивилизации. Необходимо полное осознание того, что человек является частью биосферы. Высшая школа должна выпускать специалиста эко-

логически образованного, высоконравственного, умеющего выбирать свой путь развития, способствующий его духовному и профессиональному становлению и укреплению.

#### Литература

1. Баранов, С.П. Педагогика / С.П.Баранов [и др.]. – М., 1981. – С.15.
2. Гайсин, М.И. Формирование эколого-экономической культуры студентов при изучении географии : метод. рекоменд. / М.И.Гайсин. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2006. – С.3–5.
3. Гершунский, Б.С. Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века / Б.С.Гершунский. – М., 1993. – С.25–29.
4. Даричева, Е.Н. Особенности подготовки специалистов в спуз художественного профиля / Е.Н. Даричева // Казанский педагогический журнал. – 2000. – № 2. – С.35.
5. Ефимова, Е.И. Методологические основы становления экологической культуры : монография / Е.И.Ефимова. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2000. – С.16–37.
6. Классификация и кластер / пер. с англ. П.Г.Кольцова; под ред. Ю.И. Журавлева. – М.: Мир, 1980. – С.47–56.
7. Методы и средства совершенствования учебного процесса в вузе / сост. А.М.Трубицина. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1983. – С.17.
8. Мионов, А.В. Экологизация образования как один из путей его гуманизации / А.В.Мионов, А.Г.Мусин // Материалы межрегиональной конференции «Гуманизация образования – императив XXI века». – Набережные Челны: Госкомвуз РФ, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – С.56.



# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

---

## ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

*Р.Х.Шакуров*

**В** психологии возрастает интерес к изучению роли человеческих отношений в социализации личности. Примечательно то, что наметилась тенденция объяснять развитие личности прежде всего влиянием межличностных отношений. Эта тенденция возникла в первую очередь в исследованиях западных психотерапевтов. Как известно, еще З.Фрейд придавал решающее значение в лечении больных механизму трансфера – переноса отношения пациента от отца (и других значимых ему лиц) на психотерапевта. Благодаря переносу, по мнению Фрейда, возникает такое отношение больного к личности целителя, которое создает необходимое внутреннее условие для эффективного лечения. Примечательно здесь следующее. С тех пор возникло много психотерапевтических школ, различных друг от друга. Некоторые из них занимают полярные теоретические позиции – от парадигмы бессознательного до рационализма (логотерапия В.Франкла). Но ни одна из этих концепций не доказала свою более высокую практическую эффективность. Чем же это объяснить? Как утверждает один из современных исследователей проблем психотерапии Л.Шертон, «несмотря на все различия психотерапевтических приемов и теоретических объяснений, более внимательный взгляд непременно обнаружит, что в основе всех видов психотерапии лежит отношение между пациентом и врачом» (10, 224). Разумеется, здесь прежде всего речь идет об эмоциональных отношениях конъюнктивного типа, создающих межличностный контакт, взаимную привязанность, доверие и согласие.

Терапевты гуманистической школы А.Маслоу и К.Роджерс выдвинули теорию, согласно которой в развитии личности важнейшее значение имеют отношения к ребенку со стороны окружающих людей – любовь, доброжелательность, согласие, благоприятствующие его свободной самоактуализации. Что касается негативных отношений (неприятия, критики, равнодушия и т.д.), то они рассматриваются исключительно как негативный фактор.

Более широкий взгляд на проблему мы находим у известного психотерапевта и исследователя И.Ялома. Обобщив многолетний опыт, он пришел к выводу: «Изучая человеческое общество, мы приходим к тому, что межличностные отношения играют в нем решающую роль. Просматриваем ли мы историю эволюции человека в широком плане или сосредотачиваемся на развитии отдельного человека, в любом случае мы обязаны рассматривать его через призму межличностных отношений. В процессе своего развития ребенок стремится к безопасности и поэтому старается проявить те черты своего характера, которые встречают одобрение у значимых для него окружающих, и не делать того, что вызывает у них отрицательную реакцию. В конечном счете, индивид развивает образ самого себя (самодинамизм), который определяется воспринимаемыми индивидом оценками». Человеческие отношения, говорит И.Ялом, настолько важны для людей, что даже на смертном одре ужас смерти отступает на второй план перед ужасом полного одиночества. «Умиравшие пациенты часто более всего бывают озабочены отношениями с

другими» (11, 708). Автор на многочисленных примерах показывает, что переживания, связанные с социальным одиночеством или утратой близких, с неблагоприятными человеческими отношениями, разрушают личность, могут послужить причиной тяжелых психосоматических заболеваний, не говоря уже о неврозах и различных формах девиантного поведения.

Вслед за психотерапевтами началось осознание исключительной роли человеческих отношений в развитии личности и исследователями-психологами. В этом плане большой интерес представляют изыскания по проблематике привязанности малышей к своим матерям.

Возникнув из клинической практики, психология привязанности за короткий срок превратилась в одну из самых влиятельных ветвей психологии на Западе. Объясняется это тем, что она вторглась в важную сферу общественной жизни, волнующей каждого человека. Другая причина – сенсационность и практическая значимость полученных результатов. Если сказать коротко, они сводятся прежде всего к следующему. Характер эмоциональных отношений младенца со своей матерью оставляет настолько глубокий и разноплановый след в психике ребенка, что влияет на всю его последующую жизнь, определяет важнейшие свойства его личности – его душевный склад в зрелые годы, отношения к окружающим людям, к собственному «я», к миру в целом, на уровень развития его интеллекта, способностей и т.д. Оказалось, что материнское тепло, ее любовь и ласка являются важным судьбоносным фактором для человека.

В развитии ребенка решающее значение имеет не просто его эмоциональная связь с матерью, а качество этой связи. По этому признаку американский психолог М.Д.Эйнсворт выделил три типа привязанности ребенка к матери. При этом типы определялись по специфике поведения малышей при встрече и расставании с матерями. Как оказалось, наиболее ценную информацию дает момент встречи (12, 201).

Первый тип – это «безопасная привязанность». Дети, относящиеся к этой группе, горько плачут при уходе матери и льнут к ней в момент встречи.

Второй тип – «избегающая привязанность». При разлуке малыши ведут себя спокойно, а при встрече уклоняются от общения с матерью.

Третий тип – «тревожно-амбивалентная привязанность». Представители этого типа при появлении матери сердятся на нее, плачут, не идут к ней на руки, хотя и желают этого. А ее уход вызывает гнев.

Матери, ставшие объектом «безопасной привязанности», неизменно обращаются с ребенком с любовью и нежностью, немедленно отзываются на его плач и недовольство, мало ограничивают его самостоятельную активность и стремления.

«Избегающая привязанность» развивается по отношению к холодным матерям, невнимательным к нуждам и потребностям ребенка, излишне требовательным, часто пресекающим его самостоятельность.

«Тревожно-амбивалентная привязанность» возникает к эмоционально неустойчивым матерям, непоследовательным и противоречивым в своем поведении. У них ласки и гнев, поощрения и наказания импульсивны и часто без причины сменяют друг друга. Оказалось, что дети, относящиеся к первому типу («безопасная привязанность»), учатся в школе более успешно. Они заметно опережают сверстников в интеллектуальном развитии. Даже те из них, которые вначале испытывают трудности в учебе, в последующие годы подтягиваются и добиваются высоких результатов. Наименьшие успехи наблюдаются у детей 3 группы. У них хуже развивается логическое мышление, способность устанавливать причинно-следственные зависимости. Дети 2 группы (у холодных, невнимательных матерей), пытаясь восполнить недостаток тепла в семье, приходя в школу, больше заботятся не об учебе, а об установлении хороших контактов с учителем. А представители третьей группы вообще стремятся уклониться от

контактов с педагогом. Они крайне не уверены в себе, не имеют никаких познавательных интересов, начинают меняться к лучшему лишь в том случае, если учителю удается привязать их к себе, заслужить их любовь и уважение. Это имеет исключительно важное значение для хорошего самочувствия ребенка в школе и его интеллектуального развития. Обделенный любовью и вниманием ребенок, став взрослым, испытывает трудности в установлении межличностных отношений. Обычно он бывает застенчивым, скованным, агрессивным, недоверчивым и поэтому страдает от одиночества. Но в то же время встречаются застенчивые и агрессивные и среди представителей первой группы. Это естественно. Здесь немаловажную роль играют и другие факторы, особенно индивидуальные особенности ребенка.

Задолго до этих исследований о большом воспитательном потенциале человеческих отношений говорили и известные педагоги. По словам И.Г.Песталоцци, чтобы изменить людей, их необходимо любить, что влияние на них пропорционально любви к ним. Свое главное педагогическое кредо А.С.Макаренко выразил в известном принципе «Как можно больше уважения к личности, как больше требований к ней». Перефразируя это, можно сказать: эффективность педагогических требований пропорциональна любви и уважению к личности того, от кого требуешь. Аналогичные мысли мы находим и у В.А.Сухомлинского: «Я твердо верю в то, что воспитать ребенка можно прежде всего лаской, добром... Взаимное уважение и согласие, доброжелательность, сердечность, дружелюбие – вот то моральное богатство, которым нужно дорожить и на котором нужно строить наши отношения с детьми» (8, 667). Но в то же время в гуманистической психологии есть и тенденция сведения значения добрых отношений к синергетам (фасилитаторам), то есть к общим, а не к специфическим факторам.

В целом оценивая идеи гуманистической психологии и результаты современных исследований по психологии привязанности,

можно сказать, что они конкретизируют и развивают мысль наших предшественников (в том числе выдающихся педагогов-гуманистов прошлого) об огромной роли межличностных отношений, а прежде всего доброты, доверия и любви, в социальном становлении личности. Любовь к ребенку в семье (уже в первый год жизни!) закладывает прочные основы его будущей личности, развивает у него такие свойства, которые «катализируют» процесс усвоения им духовной культуры общества. В принципе это понимали еще древние мудрецы. В связи с этим вспоминаются слова Теренция: нет ничего сказанного, что не было бы сказано прежде.

В отечественной психологии первым обратил внимание на роль человеческих отношений в развитии личности Л.С.Выготский. Его общий генетический закон культурного развития гласит: за всеми высшими психическими функциями человека генетически стоят социальные отношения, отношения людей.

Следующий шаг в разработке теории психического развития был сделан А.Н.Леонтьевым. Он ввел в научный оборот понятие места (положения) ребенка в системе социальных отношений.

Объясняя некоторые психологические особенности личности дошкольника, А.Н.Леонтьев писал: «Если пристально всмотреться во все эти особенности ребенка-дошкольника, то нетрудно открыть связывающую их общую основу. Это та реальная позиция ребенка, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений, позиция, которая обусловлена объективным местом, занимаемым им в этих отношениях» (5, 408). Но, по мнению А.Н.Леонтьева, позиция, обусловленная местом ребенка в системе человеческих отношений, сама по себе не развивает личность. Такую функцию выполняет лишь деятельность. «Однако само по себе это место не определяет еще развития, – пишет он; – оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие пси-

хики ребенка, – это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка как внешней, так и внутренней. А ее развитие в свою очередь зависит от наличных жизненных условий.

Значит, в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности – так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает. Только при таком подходе, исходящим из анализа содержания самой развивающей деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание» (5, 411).

Мы пространно цитируем А.Н.Леонтьева потому, что его слова имеют принципиальное значение. Дело в том, что здесь речь идет о понимании соотношения двух важных категорий, имеющих ключевое значение для теории развития и воспитания личности: что является источником развития личности – позиция человека в системе отношений с людьми или деятельность?

Если развивают оба – и отношения, и деятельность, то какую роль выполняет каждый из них в развитии личности? Складывается впечатление, что понятие место (положение, позиция) необходимо А.Н.Леонтьеву только для того, чтобы объяснить происхождение ведущего вида деятельности, которая выступает, по мнению автора, главным источником развития на данном возрастном этапе. При такой интерпретации внешние условия, включая человеческие отношения, теряют свое развивающее значение и отражаются на развитии только опосредованно, через деятельность. Оказывается, что дошкольника воспитывает игра как ведущая деятельность, школьников – учение. А складывающиеся в процессе игры и учения человеческие отношения и другие

объективные условия фактически не берутся в расчет. Близка к идеям А.Н. Леонтьева позиция Л.И.Божович. По мнению автора: человеческие отношения сами по себе никакой роли в развитии личности не играют: «Ведь совершенно ясно, что отношение само по себе не может ничего определить в формировании личности ребенка, если в результате этого отношения не изменится весь образ жизни ребенка, его права и обязанности, требования, которые предъявляют к нему окружающие, а вместе с тем и его собственные притязания, его собственные намерения и стремления» (3, 173).

В отличие от А.Н.Леонтьева и Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейн отводит важнейшее место в формировании личности человеческим отношениям. Эти отношения он связывает прежде всего со становлением эмоционально-потребностной, мотивационной сферы человека. Решающими факторами развития личности, ее потребностей, интересов, склонностей, установок, а в конечном счете и характера, отмечает он, «являются взаимоотношения человека с другими людьми» (7, 227). В то же время он пишет: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» (6, 100). Как отмечает С.Л.Рубинштейн, деятельность и человеческие отношения взаимосвязаны. С одной стороны, деятельность включает человека в определенные отношения с людьми, а с другой она сама выступает как позиция, как форма выражения отношения к людям, обществу. Следовательно, какую личность формирует деятельность – это определяется прежде всего тем, в какую систему человеческих отношений она «втягивает» субъекта.

Из сказанного можно заключить: межличностные отношения играют важную роль в социализации личности. Как показывает анализ, эта роль раскрывается через реализацию целой системы конкретных функций.

Первая из них – *ценностная*. Известно, что самая большая ценность на земле – это человек. В психологии это надо понимать буквально. Для нас нет более дорогого су-



щества, чем любимый человек. Именно любовь, глубокая привязанность, нежность, обожание, восхищение и другие чувства делают близкого человека высочайшей ценностью. Его утрата – самая большая трагедия в жизни, порой вообще лишаящая ее всякого смысла. По данным американских исследований, в реестре горестных событий в жизни современного человека на первом месте находится смерть своего ребенка.

Второй аспект этой функции состоит в том, что эмоциональный тонус личности, ее самочувствие – то, что мы называем счастьем, зависит в первую очередь от состояния межличностных отношений. Каждый по себе знает, как приятны знаки внимания со стороны других, их уважение и любовь. Чего стоит лишь одна форма отношений – половая любовь: подобно Ромео и Джульетте, на протяжении веков из-за нее расстались со своей жизнью многие влюбленные. Какое гнетущее чувство одиночества охватывает того несчастного, от которого отвернулись друзья и близкие, кого презирают. Феномен одиночества, все чаще привлекающий внимание исследователей, порождается именно эмоциональной разобщенностью людей – в первую очередь. Только доброе отношение окружающих, их улыбка, симпатии и тепло дарят нам чувство полноты жизни и счастья, ощущение своей нужности людям. «Размышляя о счастье, давно уже пришел к выводу, что его приносят не деньги и не высокая должность, слава или успех у женщин, а отношение к тебе окружающих, их доверие, уважение, любовь», – говорит академик Н.А.Амосов (1).

Это объясняется тем, что от другого человека зависит удовлетворение всех наших потребностей. Кроме того, среди них есть специфическая духовная потребность – аффилиативная, которая отражает социальную природу человека и имеет своим предметом добрые отношения со стороны окружающих, их любовь и признание.

Но почему же ее удовлетворение столь значимо для нас? Это в известной мере разъясняет концепция А.Х.Маслоу. Он счи-

тает, что человеческие потребности иерархичны. В целом их можно разделить на 5 групп: 1) физиологические, 2) потребность в безопасности, 3) аффилиативные потребности, 4) потребность в положительной оценке и самооценке, 5) в самореализации. Актуальность удовлетворения нижестоящих потребностей зависит от удовлетворения вышестоящих. Это значит, если биологические потребности удовлетворены, то на первый план выходит аффилиативная потребность.

Современный человек чаще всего достаточно сыт и защищен. Лишь эпизодически возникают проблемы питания, тепла, безопасности. А главное, эти блага довольно статичны. Как уже отмечалось, человек быстро привыкает почти к любому качеству удовлетворения своих потребностей, к роскоши и бедности, он эмоционально реагирует лишь на происходящие изменения в уровне благополучия. А вот отношения других людей динамичны. Любовью и уважением других никто не пресыщен. Дефицит в них в той или иной мере испытывает каждый.

Все это приводит к тому, что нас больше всего радуют или огорчают человеческие отношения. Они – эпицентры наших эмоций. Отсюда их высокая субъективная ценность, их доминирование среди других ценностей бытия. Это обнаруживается и в сфере педагогической деятельности. Так, по нашим данным, среди ценностных ориентаций учителей в сфере школьной жизни первое место занимают любовь и уважение со стороны учащихся, затем – отношения коллег.

Вторая функция отношений *мотивирующая*. Трудовая деятельность, повседневное поведение людей, особенно в малых социальных группах (например, в семье), мотивируется в первую очередь межличностными отношениями. Это отчетливо проявляется и в школах. Как показывают наши исследования, среди внешних мотивов, влияющих на качество педагогической деятельности, желание сохранить престиж среди учащихся и привлечь доброжелательное внимание коллег к своим успехам занима-

ют первые два места, а среди негативных стимулов – осуждение коллектива. Такие отношения не менее важны и для учащихся.

*Защитная функция.* Она привлекает в последние годы все большее внимание ученых своими негативными проявлениями. Дело в том, что неблагоприятные отношения с людьми вызывают серьезные дисфункции в организме на всех уровнях – и на соматическом, и на нервно-физиологическом, и на психическом. С ними тесно связана этиология многих болезней: сердечно-сосудистых, желудочно-кишечных, нервно-психических, нарушений в опорно-двигательной сфере и др. К ним прибавились и специфические болезни, возникающие только на почве неблагоприятных межличностных контактов. Приведем фрагмент из одной публикации. «В Германии говорят о новой болезни, которая уже поразила, по скромным подсчетам, около 12 миллионов людей... Наиболее характерные признаки недуга: головные боли, учащенный пульс, повышение давления, панический страх, экземы и различные виды кожной аллергии, ухудшение слуха, остеохондроз, воспаление слизистой оболочки желудка, тошнота и рвота, ожирение. У болезни нет научного названия, но психиатры и терапевты называют причину: больных «лишили любви» или просто-напросто перестали обращать внимание» (8).

Известно также, что недоброжелательность, злобность подрывают здоровье не только у жертв, но и у самих агрессоров: они страдают от сердечно-сосудистых болезней в 5 раз чаще, чем более дружелюбные.

И, напротив, добрые отношения оптимизируют все системы жизнеобеспечения организма. «Каждое прикосновение любимого человека вызывает в нас гормональную бурю. В организме происходят заметные изменения: ускоряется обмен веществ, учащается сердцебиение, дыхание, появляется чувство тепла. Через некоторое время начинают функционировать все эндокринные железы организма. «Гормоны счастья» вырабатываются уже по всему телу». Следовательно, благо-

приятные отношения ограждают нас от многих нападений и страданий (4).

*Функция интеракции* (взаимодействия). Человеческие отношения выступают как катализаторы взаимодействия людей. Эффективное сотрудничество возможно лишь при условии, если их объединяют добрые отношения: доверие, симпатия, уважение, любовь. Типы взаимодействия: доминирование, соперничество и сотрудничество – основаны на определенном типе межличностных отношений, которые создают у участников специфическую мотивацию общения. В любой сфере жизни, в любом коллективе, будь то в политике, экономике, образовании и др., возможно сотрудничество или доминирование лишь на почве адекватных эмоциональных отношений. То обстоятельство, что в нашем обществе ослаблено сотрудничество и ожесточилась борьба, во многом объясняется низкой культурой межличностных отношений и переоценкой роли борьбы в развитии общества, торжеством эгоизма, амбициозности и невежества.

Невозможно не отметить еще одну функцию межличностных отношений – *сплачивающую*. Люди объединяются в социальные общности во многом благодаря эмоционально-оценочным связям. Ни одна социальная группа, ни один коллектив, ни один народ не сможет сохранить свою целостность, если он раздирается взаимной враждой и ненавистью, недоверием и злобой, лишен скрепляющих его патриотических чувств.

*Функция власти.* Как мы видели, в науке накоплен достаточно солидный материал, показывающий ведущую роль человеческих отношений в социализации личности, в ее развитии. Чтобы развитие ребенка шло в позитивном русле, общество стремится стимулировать и направлять этот процесс, то есть оказывать на него целенаправленное влияние. Поэтому первое и важнейшее условие успешной социализации личности – **влиятельность** тех людей, которые воспитывают и обучают ребенка. В психологии феномен межличностного влияния справедливо связывают с понятием власти.

В общественной жизни власть играет исключительную роль. Необходимость в ней возникла потому, что при отсутствии эффективной власти регулировать социальные процессы невозможно. Когда каждый человек действует лишь по личному усмотрению, в обществе возникает полный хаос.

Носитель власти управляет поведением других людей путем воздействия на их ценностно-мотивационную сферу. Как показывают исследования, среди представителей различных профессий наибольшую потребность во власти испытывают учителя, затем священники и журналисты. Это закономерно: сущность педагогической деятельности заключается в оказании влияния на психику других людей, на их чувства, убеждения, поступки, на формирование их личности в целом. Этот процесс настолько сложный, что учитель почти всегда испытывает дефицит власти.

**Понятие власти можно определить как воздействие на поведение людей, используя зависимость удовлетворения их потребности от действий носителя власти.** Власть обретает тот, у кого есть ценности, в которых нуждаются другие люди, или тот, кто может помочь обрести ценности.

Существуют различные виды власти: экономическая, административная, правовая, политическая и др. Специфика профессии учителя состоит в том, что эти виды власти в ней почти отсутствуют. **Для педагога решающее значение имеет психологическая власть над питомцами.** Именно психологическая власть позволяет снять у детей те внутренние барьеры, которые нейтрализуют или резко снижают результативность педагогических воздействий.

В свою очередь, психологическая власть имеет несколько разновидностей. Она включает в себя референтность, нравственный авторитет, эмоциональную власть (любовь к учителю) и власть информационную. Все они тесно взаимосвязаны.

Власть референта – это власть знатока, власть личности, пользующейся доверием как источник объективной информации (в определенной области). Референт приобрета-

ет власть над мыслями людей, а через это – и их мотивами. Его советы и указания воспринимаются как истинные, они выполняются добровольно. Большое значение имеет нравственно-эмоциональная власть, основанная на моральном авторитете человека, на уважении, любви, привязанности и доверии к нему как к личности. Эмоциональная власть опирается на потребность субъекта общаться с привлекательным, интересным, любимым партнером: воля такого лица исполняется с радостью, с большим удовольствием. Кроме того, не хочется портить отношения с ним, терять общество обаятельного партнера. Источником власти становится и информация: можно влиять на мотивацию людей указанием на скрытые, неосознанные ими полезные или вредные последствия каких-то действий или намерений. Психологическая власть базируется на межличностных отношениях.

Надо отличать потенциальную власть от реальной. Человек может обладать большой властью, но не использовать ее в силу тех или иных причин: из-за слабой потребности в проявлении власти или неумения ее применять (нет техники). Имея высокую технику и большое желание, можно быть влиятельным даже при отсутствии большой власти. Потенциальная власть – это авторитет, реальная власть – влияние. Авторитет и влияние могут не совпадать. Человека, имеющего наибольшее влияние в группе, принято называть лидером.

В настоящее время ахиллесовой пятой нашей педагогики является рационализм. Считается, что главным методом влияния на личность, ее воспитание является убеждение, под которым понимается воздействие на учащихся рациональной информацией, словесно-логическими аргументами. Между тем психологические исследования показывают, что успех педагогического влияния в первую очередь зависит от характера межличностных отношений учителя с учащимися. Межличностные отношения – это эмоционально-оценочные связи между людьми, проявляющиеся в форме любви,

уважения, почитания и преклонения, доверия, симпатии, сочувствия, интереса, а также их противоположностей (вражды, неприязни, недоверия, пренебрежения, презрения и др.). Чем хуже эти отношения, тем труднее влиять на личность, тем сильнее сопротивляется ученик оказываемым педагогом воздействиям. Более того, когда ученик относится к учителю враждебно, не доверяет ему, последний вообще теряет власть над своим воспитанником. В таких случаях ученик, желая ему досадить, намеренно саботирует требования учителя и поступает «наоборот». И это доставляет ему удовольствие.

#### Литература

1. Амосов, Н.М. Как быть счастливым / Н.М.Амосов // «Правда». – 03.02.87.
2. Бовкун, С. Когда человеку отказывают в любви, он заболевает / С.Бовкун // «Известия». – 06.10.94.

3. Божевич, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божевич. – М., Просвещение, 1968.

4. Коган, П. // «Голос», № 27.

5. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.

6. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973.

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2.

8. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: в 5 томах / В.А.Сухомлинский. – Киев. 1979. – Т.1.

9. Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974.

10. Шерток, Р. Рождение психоаналитика. От Месиера до Фрейда / Р.Шерток, Р. Де Соссюр. – М., 1991.

11. Ялом, И. Психотерапевтические истории / И.Ялом. – М.: ЭКСМО, 2002.

12. Ainsworth, M.D.S. Attachment: Retrospect and prospect / Parkes C.M.Stevenson – Hinde Y. (ed.) The place of attachment in human behavior. – N.Y., 1982.

## ДИАЛЕКТИКА СТАНОВЛЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ: ОТ УНИВЕРСАЛИЗМА К ГЕДОНИЗМУ

*Л.М.Попов, И.И.Ведина*

**И**нтерес к ценностям как форме отражения действительности, мотивационной составляющей деятельности, объясняется сменой ориентиров общества, кризисом во многих областях социальной жизни, необходимостью понять и объяснить изменения в ценностных приоритетах подрастающего поколения. Новая система ценностных ориентаций – это переструктурированный комплекс ранее уже существовавших ценностей. Со сменой идеологических конструктов меняются не сами ценности, а их побудительная сила, наполненность смыслом и доминантность. Наиболее важной задачей в настоящий момент является самоопределение по поводу ценностей, как отдельного человека, так и общества в целом. В первом случае мы имеем дело с проблемой индивидуального развития, лично-

стного роста, во втором – вызреванием национальной идеи.

Ценности важны постольку, поскольку они направляют личность, образуют своеобразный вектор, устремленный в будущее. В них в свернутом виде «спрятаны» и реакции человека на то или другое событие, и важнейшие личностные выборы. Содержание ценностной структуры, взаимодействие ценностей внутри нее, их динамика и переструктурирование являются одним из решающих факторов становления и развития. С.Л.Рубинштейн отмечал: «Смысловой анализ человеческого поведения выступает как путь раскрытия его духовной жизни для определения того, что для человека значимо, как происходит изменение акцентов, переоценка ценностей – всего, что составляет историю душевной, духовной жизни человека» [8].

Для исследования становления ценностных структур очень важно обратиться к подростковому возрасту. Этот возраст, время кризисных изменений, диктует необходимость выбора новых форм поведения и отношений. Именно здесь происходят скачкообразные, революционные изменения в духовном мире личности. М.Хоффман считает, что процесс построения и переоценки системы ценностей в этом возрасте, идет тремя различными, но не исключаящими друг друга путями и базируется на новообразованиях подросткового возраста. Первый путь – это «основанное на тревоге сдерживание», то есть поведение, определяющееся страхом наказания, затем, после принятия запретов, – чувством вины. Второй заключается в «основанной на эмпатии заботе», что связано с развитием способности понимать чувства других людей. Третий путь основан на развитии «мышления на уровне формальных операций», появлении способности к переоценке информации и переформулированию понятий [6].

Исследование особенностей ценностных ориентаций современных подростков проводилось в восьмых (двести восемь человек) и десятых классах (девятьсот шесть человек) средней школы в 2006 году.

Анализ сочинений на свободную тему «Искусство жить», а также многократные беседы позволили выявить идеальные пред-

ставления школьников о себе как о личностях с развитой духовностью. Обозначить себя как бездуховную личность для подростка невозможно: это равносильно приравнению себя к более низким формам существования, виртуальное лишение себя жизни. Дальнейшие исследования показали, что желаемое отнюдь не совпадает с действительностью.

Использование для целей последующего исследования методики Ш.Шварца [5] показало явное предпочтение подростками ценностей гедонизма (удовлетворение желаний, наслаждение едой, развлечения, наслаждение жизнью, потворство своим прихотям) как на уровне идеалов (убеждений), так и на уровне индивидуальных приоритетов (конкретных поступков). Напротив, универсальные ценности, которые являются основными в структуре духовной личности – равенство как равные возможности для всех, свобода от войн и конфликтов, красота природы и искусства, единение с природой, ее сохранение, зрелое понимание мира, терпимость к различным идеям и верованиям – имеют низкую значимость. Самые нижние позиции занимают ценности, которые заключены в таких понятиях, как уважение традиций, скромность, принятие жизни такой, как она есть, религия и вера.

В графической форме выбор ценностей, представленных в данной методике, выглядит следующим образом (рис. 1).

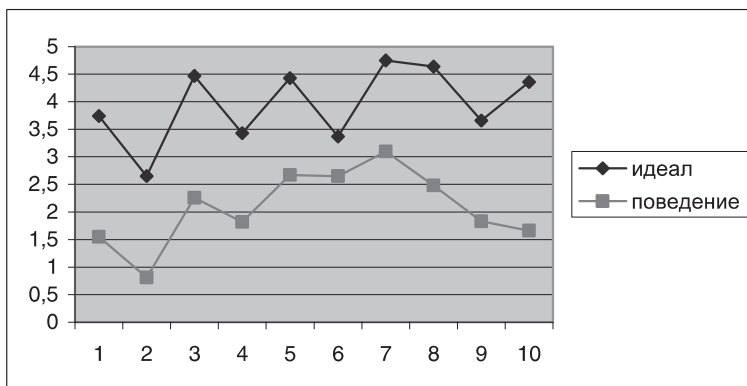


Рис. 1. Значения ценностей по оси X: 1. конформность; 2. традиции; 3. доброта; 4. универсализм; 5. самостоятельность; 6. стимуляция; 7. гедонизм; 8. достижения; 9. власть; 10. безопасность

Для анализа динамики ценностной сферы подростков информативным является сравнение данных 2000 г. и 2006 г., полученных с использованием той же самой ме-

тодики [5]. Здесь мы видим значительный рост гедонистических устремлений, а также падение показателей по шкале универсализма (рис. 2).

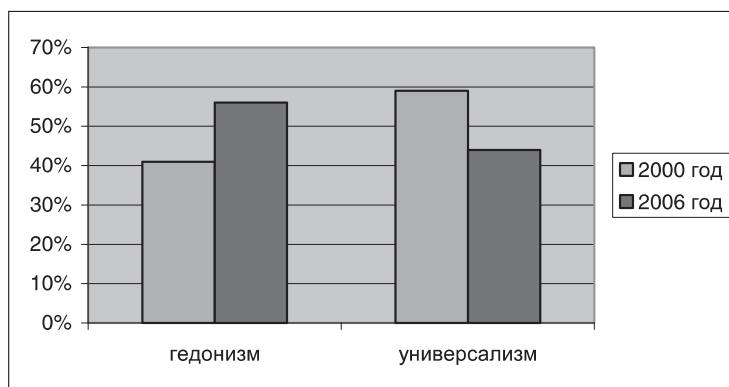


Рис. 2

Графически все шкалы методики выглядят следующим образом (рис. 3).

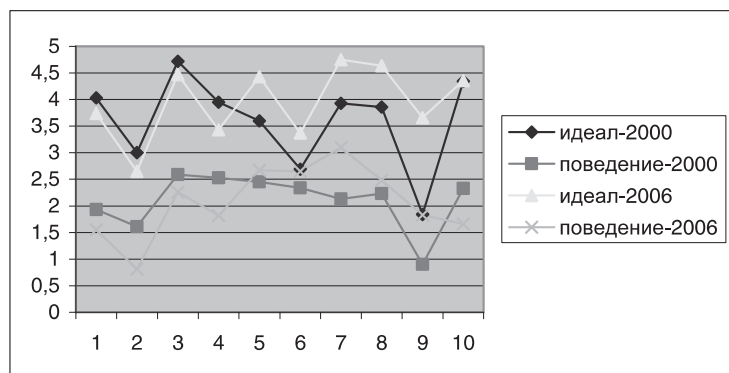


Рис. 3. Значения ценностей по оси у: 1. конформность; 2. традиции; 3. доброта; 4. универсализм; 5. самостоятельность; 6. стимуляция; 7. гедонизм; 8. достижения; 9. власть; 10. безопасность

Большой разрыв в показателях прослеживается также по ценностям, сконцентрированным в понятии «власть», которая в данной методике расшифровывается как социальная сила, материальная собственность, деньги, лидерство (как возможность командовать другими) и может рассматриваться в качестве средства для реализации гедонистических целей.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о значительных переменах в ценностных ориентирах подростков. Срав-

нение этих показателей с ценностными выборами осужденных (данное исследование было проведено В.Н.Карандашевым также в 2000 году) обнаружило тесную корреляцию между ними (5). Так, коэффициент корреляции ценностей-идеалов подростков 2000 г. и 2006 г. составляет 0,26, нормативных ценностей – 0,32 (недостоверный уровень значимости). Корреляция этих же показателей с выборами осужденных имеет значения 0,88 и 0,92 соответственно (высокий достоверный уровень значимости).

Все эти процессы есть отражение глобальных изменений в обществе в целом. Криминализация на разных уровнях, изъятие культурных примеров из повседневной жизни, подражание неправильно понятым образцам развитого капиталистического мира, ориентация государства только на экономические и социальные программы привело к дефицитарному развитию нравственной сферы, ориентации на индивидуализм и прагматизм.

Конечно, подростковое сообщество неоднородно. Так, по уровню духовного развития (сюда включается понимание смысла жизни, отношение к материальным и духовным ценностям, целевая жизненная ориентация) можно условно выделить среди них три подгруппы. Первая характеризуется отсутствием интереса к таким вопросам, ощущением надуманности и искусственности данной проблематики. К ней принадлежат подростки из самых разных по социальному, экономическому и культурному уровню семей.

Во второй мы видим тех, чье духовное становление находится в рамках «нормы». Их позиция характеризуется исканиями, свойственными этому возрасту, они пытаются примирить в своем сознании стремление к материальному и высшие ценности.

К третьей принадлежат те подростки, у которых произошел частичный прорыв во «взрослую» духовность. Они осознают целевую основу смысла жизни, понимают, что ответ на этот вопрос люди ищут в реальной жизни или обращаются к Богу, духу, идеям, хотят определить не только цели, но и найти адекватные им средства, приходят к мысли о том, что даже наличие цели не обязательно приводит к осмысленности жизни.

Интериоризация личностью ценностей – это избирательное присвоение ценностей социальных. Механизм этот достаточно сложен и до конца еще не изучен. Для частичного прояснения этого вопроса необходимо проанализировать возможности и потенциал той среды, в которой каждый день и час находятся подростки.

Прежде всего, речь идет о школе как социальном институте и о той образовательной среде, которую она продуцирует. Большой воспитательный потенциал, которым обладает школа, порой невозможно претворить в жизнь в силу ограниченности материальных и человеческих ресурсов, неправильно выбранных приоритетов, недостаточного внимания к образованию со стороны государства. В настоящее время фетишизация академических успехов учащихся, «знаниевая» парадигма, утилитарный подход к обучению уничтожают глубинное стремление к истине, ценность знания как такового; формальные требования заменяют задачи формирования ответственности, а отсутствие ориентации на глубинные человеческие характеристики ставит определенные препятствия для проявления подлинности образования и обучения.

Учитель в современной школе низведен до уровня адаптирующегося индивида, выживающего и приспособливающегося. Это не позволяет развертываться его сущностным силам, он не в состоянии возвыситься до уровня целей самореализации. Сравнение ценностных предпочтений учителей и учащихся указывает на низкую значимость для первых ценностей достижения, которые определяются в терминах целеустремленности, вдохновения, влияния на людей и события, способности, компетентности, успешности. Однако, надо отметить, что учителя в большинстве своем, выбирают в качестве приоритетных универсальные ценности. На рис. 4 отображены эти выборы.

Одну из главных ролей в ценностном самоопределении подростков играет семья. Но поведение родителей также во многом носит приспособительный характер и пронизано материальными устремлениями. Русский философ И.А.Ильин называл семью «первичным лоном человеческой культуры» [4]. Доминирование в этой культуре материальных ценностей в ущерб духовным приводит все наше общество к кризису более существенному и страшному по своим последствиям, чем кризис экономический.

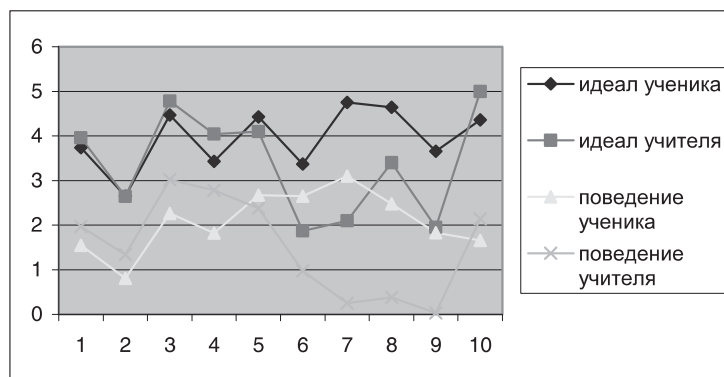


Рис. 4. Значения ценностей по оси у: 1. конформность; 2. традиции; 3. доброта; 4. универсализм; 5. самостоятельность; 6. стимуляция; 7. гедонизм; 8. достижения; 9. власть; 10. безопасность

Большинство родителей на словах признают важнейшую роль духовных ценностей, их особую спасительную (не в религиозном смысле, а вполне светском) роль. Однако здесь эти высказывания так же, как и у их детей, остаются на уровне деклараций. Желание чистой совестливой жизни для себя и своей семьи наталкивается на объективные, а в большей степени субъективные реалии, преодолеть которые они без помощи извне не в силах. Так, например, перечень ценностей в большей своей части не выходит за рамки самой семьи. Желание покоя, стабильности, взаимопонимания касается узкого круга близких. Та полнота мироощущения, к которой стремится человек, приводит обычно к вопросу «Кто я?», у родителей же чаще возникает вопрос «Что есть для меня и моей семьи?».

Б.С.Братусь, рассматривая смысловую сферу личности, выделяет четыре уровня ее развития [7]. Духовность как интенция тесно связана со смысловыми конструктами, поэтому эти уровни могут быть приложены и к духовной жизни в целом. Исследования, проведенные среди родителей, показывают, что семья на уровне сознания ориентируется на просоциальный (высший) уровень, а также на наивысший (хотя и в значительно меньшей степени). Противоречие заключается в том, что в реальной жизни, которая требует конкретных поступков и действий, родители выбирают низший (прагматичес-

кий), первый (эгоцентрический) или второй (группоцентрический).

Духовные ценности – это среда усилия. Чтобы что-то создать в этой сфере, нужна работа [3]. Инициатором такой деятельности вполне может быть школьный психолог, организовав совместную работу взрослого и ребенка в этом направлении.

Практический психолог развивает субъектность в специфической деятельности, которая включает отношение к другим как к объектам и субъектам одновременно. Обращение к ценностной сфере личности предполагает интегративный подход к человеку в противовес «расчленению» его на психические составляющие. Так, Т.М.Буякас предупреждает об опасности такого сужения целевых установок: «Если двигаться по горизонтали – в рамках целей, мотивов, потребностей, мы останемся в наличной ситуации и будем обречены на движение по замкнутому кругу» [2]. В самом общем виде проблема ценностного самоопределения и формирования универсальных ценностей состоит в движении по нескольким направлениям. Это развитие качеств души, которое приводит к постижению духовных глубин и достижению гармонии между миром и человеком, освоение информации о человеческом в человеке, организация эмоционального проживания ситуаций морального выбора, создание условий для такого поведения, в котором осуществляется выход



за узкопрагматические рамки и обретается более широкий контекст.

Основной идеей, лежащей в основе технологии формирования ценностей, является создание в школе ценностной воспитательной среды. Это позволяет максимально отойти от директивности в воспитании и воздействовать на учащихся опосредованно. И.А.Баева, давая психологическую характеристику образовательной среды школы, пишет следующее: «Межличностные отношения могут быть очень разными по своему ценностному содержанию, а тем самым иметь различные последствия для участвующих в нем личностей» [1]. Работа психолога по формированию ценностной среды заключается в целенаправленном внесении в нее ценностного компонента, что означает организацию многоаспектной работы диагностики ценностных выборов, коррекции искажений ценностного содержания общения субъектов образовательного процесса, их ориентации в мире многообразных человеческих ценностей, профилактики с целью минимизировать возможности предпочтения псевдоценностей или ценностей асоциальной направленности.

Технология такой работы имеет несколько уровней в зависимости от целевой аудитории. Это уровень руководителя образовательного учреждения, уровень педагогического коллектива, уровень учащихся, уровень самого психолога. На каждом из них имеются свои цели и задачи, специфическое со-

держание и свои технологические приемы. Особенностью технологий такого профиля является предварительное изучение соответствующей области субъективной реальности, погружение в эту реальность с целью обнаружения проблемных «узлов» и противоречий, иногда даже не осознаваемых самим человеком и коллективом в качестве проблемы, информирование субъектов образовательного процесса о полученных результатах. Если этого не происходит, то технология будет всего лишь комплексом манипулятивных техник с непредсказуемым результатом.

#### Литература

1. Баева, И.Н. Тренинги психологической безопасности в школе / И.Н.Баева. – СПб. – С.22–23.
2. Буякас, Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т.М.Буякас // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С.28–39.
3. Зинченко, В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили / В.П.Зинченко. – М., 1997. – С.63.
4. Ильин, И.А. Путь духовного обновления // И.А.Ильин Путь к очевидности. – М., 1993. – С.199.
5. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности / В.Н.Карандашев. – СПб., 2004. – С.42–44.
6. Крайг, Г. Психология развития / Г.Крайг. – СПб., 2000. – С.622.
7. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). – М., 2005. – С.141.
8. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – С.90.

## ИЗУЧЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК СРЕДСТВА ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

*М.М.Калашникова*

**П**о оценкам многочисленных экспертов в настоящее время значительная часть населения страдает психическими расстройствами, вызванными острым или хроническим стрессом. Он приобретает масштабы эпидемии и представляет собой

основную социальную проблему современного общества, состояние которого характеризуется сегодня неустойчивым, сложным положением в экономической сфере, этническими разногласиями, межнациональными войнами. «Включите телевизор или ра-

дио, откройте газету или журнал: ограбили, застрелили, зарезали, сожгли. Там наводнения, здесь пожары. Вчера потонула подводная лодка, сегодня падают самолеты. ... Такое впечатление, что мир сегодня живет как на пороховой бочке. Трудно назвать страну, где бы не было терактов, пожаров, землетрясений и т.д. Список можно продолжить» [2, с.4]». Жизнь в современном российском обществе – это жизнь в условиях социального стресса и неблагополучия, радикальных перемен в различных общественных сферах. Состояние хронического стресса, испытываемое подавляющим большинством россиян, отрицательно сказывается как на физическом, так и психическом здоровье страны, ведет к возникновению депрессивных настроений, ощущению безвыходности, беспомощности человека перед лицом жизненных трудностей.

В связи с этим, общество осознает необходимость создания новой социально-психологической политики, которая бы способствовала повышению уровня жизни россиян, решению нравственных проблем, сохранению культурных ценностей и усилению внимания общества к каждому его члену. Исследователи ищут выход из сложившейся ситуации, пытаясь создать универсальные концепции развития личности, определить факторы саморазвития конкурентоспособной личности и т.д.

Одним из способов осуществить это является, на наш взгляд, изучение стрессоустойчивости современного человека и средств ее формирования.

При изучении устойчивости, прежде всего, необходимо определить это понятие. По мнению [8], сложность изучения категории психологической устойчивости заключается в том, что до последнего времени она разрабатывалась в рамках парадигмальной альтернативы «стабильность (ригидность) – изменчивость (лабильность, флексибельность)». В логике такого подхода понятие «устойчивость» подменяется понятием «стабильность», или же эти понятия рассматриваются как синонимы. **Стабильность лично-**

**сти** (ригидность) – это сохранность ее психики при постоянно меняющихся жизненных ситуациях, «как некая «константа», определяющая последовательный характер поведения индивида, способствующая целенаправленности его действий и поступков [8, с.12]». Одновременно под стабильностью подразумевается инертность человека, затрудняющая приспособление к новым ситуациям, требующих перестройки ранее намеченной программы действий.

**Изменчивость личности** – трактуется как текучесть «психического материала» в условиях постоянно меняющихся жизненных событий, как приспособительная реакция на возникающие ситуации. Изменчивость, так же как и стабильность, имеет двойственную природу: с одной стороны, она может обеспечивать динамику личности, способствовать ее совершенствованию, с другой – может вести ее к распаду существования.

**Психологическая устойчивость личности** рассматривается вышеупомянутыми авторами «как подвижное равновесие ее состояния, сохраняемое путем противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам, и как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими во взаимодействии личности со средой. Относительно этих задач личность формирует внутреннюю модель внешней (проблемной) ситуации, которая и определяет ее поведение [8, с.13]».

Согласно М.Тышковой, устойчивость к стрессу понимается как: «1) способность выдерживать интенсивные или необычные стимулы, представляющие собой сигнал опасности и ведущие к изменениям в поведении; 2) способность выдерживать чрезмерное возбуждение и эмоциональное напряжение, возникающее под воздействием стрессоров; 3) способность выдерживать без помех для деятельности высокий уровень активации [12, с.27]».

Исследователи В.А.Бодров и А.А.Обознов считают, что данное понятие лучше передается термином «стрессоустойчивость». Под стрессоустойчивостью они понимают

«интегративное свойство человека, которое: 1) характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности; 2) детерминируется уровнем активации ресурсов организма и психики индивида; 3) проявляется в показателях его функционального состояния и работоспособности [4, с.32]».

А.А.Баранов, используя термин стрессоустойчивость, понимает под данным явлением «такое интегральное психологическое свойство человека как индивида, личности и субъекта деятельности, которое обеспечивает внутренний психофизиологический гомеостаз и оптимизирует воздействие с внешними эмоциогенными условиями жизнедеятельности. Соответственно стрессоустойчивость может рассматриваться, с одной стороны, как свойство, влияющее на результат деятельности и, с другой, как характеристика, обеспечивающая константность личности, как системы» [3, с.13].

А.М.Столяренко также рассматривает понятие устойчивости, но он использует термин «экстремальная устойчивость», которая, по его мнению, шире психологической устойчивости и не может быть производной только от его психофизиологической или эмоциональной устойчивости. Экстремальная устойчивость – «это системный продукт устойчивости всей психической деятельности и в решающей степени зависит от базовых, социально детерминированных свойств личности [11, с.183]».

А.М.Столяренко оперирует также понятием «специальная психологическая устойчивость», обозначающее результат специального обучения, подготовки человека-специалиста к определенным экстремальным ситуациям и повышенным психологическим нагрузкам. По мере накопления человеком опыта преодоления различных трудных ситуаций в учебной обстановке, он уже не так остро реагирует на них в реальной экстремальной ситуации, человеку легче справиться со своими эмоциями и регулировать деятельность.

Однако, устойчивость организма и устойчивость личности – две качественно различные ступени развития. Являясь продуктом социального развития человека, устойчивость личности имеет ряд коренных отличий от биологической устойчивости. На уровне биологической устойчивости эмансипированность организма от внешней среды есть по существу результат приспособления к ней; в условиях социального развития возникает новый, качественно отличный уровень эмансипации человека от непосредственного воздействия среды, когда человек начинает господствовать над ситуацией, нейтрализуя и преобразуя непосредственно действующие факторы. **Устойчивость организма** является в основном результатом изменения его природы; для устойчивости личности характерна способность человека преобразовывать свое поведение в соответствии с определенными потребностями и намерениями. Только человек может формировать внутреннюю цель своего дальнейшего развития. Чем более сложной и творческой является деятельность человека, тем большую роль в детерминации ее конечных результатов играет осознанный уровень системы регулирования деятельности [7]. **Психологическую сущность устойчивости личности** составляет специфически личностная ориентация на отдаленные факторы [11].

Большинством авторов «устойчивость, толерантность к стрессу» сводится к понятию «эмоциональная устойчивость (ЭУ)».

По Л.М.Аболину «ЭУ – это свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуют между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели [1, с.36]».

В.М.Писаренко указывает, что под ЭУ следует понимать «...ее способность отвечать на напряженные ситуации таким изменением эмоционального состояния, которое приводит...к увеличению работоспособности [10, с.51]».

О.А.Черникова пишет: «ЭУ спортсмена выражается не в том, что он перестает переживать сильные спортивные эмоции, а в том, что эти эмоции... достигают оптимальной степени интенсивности [13, с.6]».

С.М.Оя указывает, что ЭУ – способность регулировать эмоциональные состояния или быть эмоционально стабильным, т. е. иметь незначительные сдвиги в величинах, характеризующих эмоциональные реакции в различных условиях деятельности [10].

Под понятием ЭУ П.Б.Зильберман имеет в виду не устойчивость или стабильность эмоциональных переживаний человека, а «...интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [6, с.152]».

Понятие ЭУ у Б.Х.Варданяна сводится к особому взаимодействию всех компонентов деятельности: «ЭУ можно определить как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности [5, с.542]».

Но в приведенных определениях отчетливо видна некоторая неоднозначность обсуждаемого понятия. Эта неоднозначность заключается в том, что хотя все без исключения исследователи употребляют понятие ЭУ для обозначения функциональной устойчивости человека в эмоциогенных условиях, некоторые авторы наряду с этим включают в его определение термин «устойчивость эмоций». Например, в определениях, которые дают О. А.Черникова и С.М.Оя, эмоциональной устойчивостью могла бы быть и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний, и, наконец, отсутствие склонности к частой смене эмоций. Но это разные явления, которые не совпадают по своему содержанию с понятием ЭУ.

Мы понимаем «психологическую устойчивость» как результат эмоциональной саморегуляции напряженной, экстремальной деятельности. Механизм саморегуляции представляется нам в виде гибкой, изменчивой, адаптирующейся системы, в которой эмоции участвуют во всех этапах деятельности. Психологически устойчивые испытуемые имеют более разнообразную эмоциональную «палитру». Также обнаружилось, что и психологически устойчивые, и психологически неустойчивые испытуемые переживают отрицательные и положительные эмоции. Однако интенсивность некоторых отрицательных переживаний чуть выше в группе психологически неустойчивых испытуемых. Наличие разнообразной эмоционально «палитры» у группы психологически устойчивых испытуемых можно объяснить тем, что «становясь эмоционально устойчивым, человек становится в то же время более эмоциональным, т. е. эмоционально разнообразным и развитым [1, с.195]». Уровень психологической устойчивости, который является результатом различных эмоциональных переживаний, принято считать высоким, средним или низким, в зависимости от проявления **эмоционального опыта (ЭО)**. Они придают процессу эмоциональной регуляции объективные формы. Эмоции в этом процессе выполняют множество важных функций: 1) выступают в качестве механизма, обеспечивающего необходимый уровень активности действия; 2) являются механизмом, который образует и реализует мотивации потребности, цели деятельности; 3) необходимы в подготовке и реализации действия; 4) осуществляют функции механизма оценки результата действия; 5) участвуют в осуществлении обратной связи и коррекции программы действий, в случае необходимости.

Эмоциональные переживания в процессе психологической регуляции деятельности, при которой обеспечивается наибольшая психологическая устойчивость личности, включаются в этот процесс то одной, то другой своей стороной. Однако остаются по от-

ношению к цели деятельности единым и согласованным с ней эмоциональным действием.

Л.М.Аболин [1], говоря о развитии способности человека к эмоциональному предвидению и его влияния на выбор целевых установок, представляет это в виде проектирования эмоций и оперирования ими. Допустим, индивид ставит перед собой цель, стремясь к достижению определенного результата. В соответствии со степенью реализации этих целей и условий их достижения, он переживает различные эмоции. При повторении этих же условий деятельности в другом действии, человек испытывает эти же эмоции. В дальнейшем, когда он ставит перед собой цели того же характера, он оперирует этими же эмоциональными переживаниями. Таким образом, получается, что эмоциональные переживания, будучи вторичными, по отношению процесса выбора цели в предшествующих действиях человека, оказывают обратное влияние на выбор им последующих целевых установок. «Пережитые ранее спортсменом отношения, закрепившись в эмоциональном опыте, могут актуализироваться при возникновении соответствующих эмоциогенных ситуаций. Переживая их и ориентируясь на последние, спортсмен выбирает определенные целевые установки и способ действия [1, с.188]».

Важную роль в построении программы действий в экстремальных условиях деятельности играет, таким образом, ЭО человека, результатом которого должны быть способность к предвидению, экстраполяция, прогнозирование действий, планирование, программирование и др. Именно в реальной, целостной деятельности ЭО человека проявляется наиболее полно, и именно ЭО соотносится не с каким-либо фрагментом деятельности, а с целостной регуляцией деятельности, с ее системными характеристиками. Для обнаружения эмоционального опыта необходимы такие обстоятельства, которые бы провоцировали «утрату» привычных предметных отношений, т.е. экстремальные, напряженные условия деятельности. Иссле-

дования показывают, что «когда условный индекс информационной мощности выше ЭО, то между ЭО и эмоционально-поведенческой реакцией включена сложная функциональная система, проявляющаяся в форме различных более поверхностных регуляторных эмоциональных образований, каждое из которых имеет свой содержательный аспект [1, с.206]». К этим регуляторным образованиям относятся: эмоциональное переживание условий проведения операции и действий, связанных с ними; эмоциональная оценка значимых условий деятельности и результата; эмоциональное синтезирование; эмоциональная активность; эмоциональное корректирование и др. Выявленные элементы эмоционального регулирования образуют крупные регуляторные комплексы, которые включают в себя: эмоциональную целенаправленность; эмоциональную оценку условий деятельности, а также реализуемую на их основе эмоциональную программу тактико-технических операций; систему эмоциональных критериев успешности – неуспешности; эмоциональное корректирование [1].

#### Литература

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М.Аболин. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1987. – 262 с.
2. Аккерман, Е. Предупредить, спасти / Е.Аккерман // Экономика и жизнь. – 2003. – № 32. – С.4–7.
3. Баранов, А.А. Психологическая стрессоустойчивость и мастерство педагога: Теоретические и прикладные аспекты: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 / А.А.Баранов. – СПб., 2002. – 41 с.
4. Бодров, В.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора / В.А.Бодров, А.А.Обознов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 4. – С.32.
5. Варданян, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х.Варданян // В кн.: Механизмы, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М.: [б.и.], 1983. – С.542–543.

6. Зильберман, П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П.Б.Зильберман // В кн.: Очерки психологии труда оператора. – М.: Наука, 1974. – С.138–172.

7. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А.Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.

8. Крупник, Е.П. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости / Е.П.Крупник, Е.Н.Лебедева // Психологический журнал. – 2000. – № 6. – С.12–22.

9. Оя, С.М. Особенности предстартовых сдвигов и эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта / С.М.Оя // В кн.: Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованию. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – С.63–67.

10. Писаренко, В.М. Устойчивость эмоционального состояния спортсмена в условиях соревнований / В.М.Писаренко // В кн.: Пути достижения трудной цели в спорте. – М., 1964. – С.51–68.

11. Столяренко, А.М. Экстремальная психопедагогика: учеб. пособие для вузов / А.М.Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 608 с. (Серия «Психология XXI века»).

12. Тышкова, М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях / М.Тышкова // Вопр. психологии. – 1987. – № 1. – С.27–33.

13. Черникова, О.А. Спортивная лихорадка / О.А.Черникова // Теория и практика физической культуры. – 1937. – Вып. 3. – С.269–275. ■

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

*Т.Г.Луковенко*

**Н**а рубеже XX–XXI веков в России наблюдается резкое увеличение количества детей-сирот. Таковыми являются: дети-«отказники», оставленные матерями в родильных домах; дети-сироты, оставшиеся без попечения родителей; дети, изъятые из семей вследствие лишения их отцов и матерей родительских прав.

По данным Контрольного управления президента, в России зарегистрировано 868 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [4, с.571]. За последние десять лет количество детей-сирот увеличилось в 1,7 раза. Основная причина – рост числа родителей, ведущих асоциальный образ жизни. Тенденция роста численности детей-сирот продолжает наблюдаться и в Хабаровском крае.

Проведенный нами анализ результатов отечественных (Т.А.Алексеев, И.Ф.Деметьева, И.К.Дубровина, М.Ю.Кондратьев, А.М.Прихожан, М.Н.Толстых и др.) показывает, что ситуация социального сиротства накладывает существенный отпечаток на жизнь ребенка. Дети-сироты, как правило,

изначально находятся в социально-депривационной ситуации развития. Вследствие формирования у детей-сирот мнимой идентичности и социальной дезадаптированности, у них развивается своеобразная «интернатская ментальность», характерными признаками которой являются: негативный опыт общения со взрослыми и сверстниками; дефицит позитивных моделей поведения; скудные представления о своих скрытых способностях и возможностях; сниженный уровень учебно-познавательной мотивации; высокий уровень агрессивности таких детей и др.

Как отмечают исследователи, за последние сто лет Россия переживает третью волну сиротства: после 1-й мировой войны и революции, после Великой Отечественной войны и в настоящее время [2].

На 20-е годы пришлось появление целой плеяды талантливых педагогов и психологов (А.С.Макаренко, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, Л.С.Выготский, В.Н.Сорока-Росинский, П.Н.Лепешинский и др.), научные труды которых, а также их впечатляющие достижения в практической работе по социальной

реабилитации, так называемых, трудных детей и подростков, их подготовке к жизнедеятельности в советском обществе получили заслуженное международное признание.

В первые годы Великой Отечественной войны в Советском Союзе сотни детских домов перебрасывались из прифронтовых районов в тыл. Для эвакуированных детей создавались новые детские дома. Для сирот, детей фронтовиков, партизан открывались «специальные» детские дома. За 1941–1945 гг. под опеку и патронат было взято более 270 тыс. детей-сирот, что способствовало воспитанию детей в естественной семейной обстановке, что способствовало наилучшей подготовке ребенка к самостоятельной жизни.

Большое количество детей-сирот, а к 1950-у году их насчитывалось 635,9 тыс. человек, побуждало искать новые пути разрешения проблемы их подготовки к самостоятельной жизни. Так, например, в 50-е годы в стране было открыто несколько детских домов для одаренных детей-сирот. Воспитанники «специальных» детских домов поступали в музыкальные, художественные, балетные и т.д. училища, обучаясь в которых, они продолжали жить и воспитываться в детских домах. Это давало возможность некоторым детям-сиротам адаптироваться во взрослой жизни за пределами детского дома, опираясь на полученную профессию.

Отличительной чертой сиротства того времени было то, что эти дети, в преобладающем большинстве, потеряли своих родителей на полях сражений за Родину, социальных сирот среди них было немного. Осознание детьми-сиротами исключительности героической судьбы своих родителей в психологическом аспекте оказывало на них огромное воспитательное значение. Гордость за родителей, в совокупности с патриотическим воспитанием детей в духе идей коммунизма, способствовали формированию у детей-сирот ответственности за свою судьбу и оправданию надежд своих погибших родителей.

Социально-экономические и политические потрясения конца 20-го века спровоцировали новую волну роста количества детей, лишенных родительской опеки и внимания, превышающего эти показатели на конец Великой Отечественной войны. В 1945 году в России было около 678 тыс. детей, а на конец 2001 года их насчитывалось более 700 тыс. [2].

Продолжающаяся тенденция количественного роста детей-сирот в России в начале XXI века обусловила увеличение количества детских домов и учреждений интернатного типа для таких детей. Вместе с тем, за рубежом наблюдается отказ от интернатной системы воспитания и реализация семейных форм воспитания, таких как: патронатные семьи, приемные семьи, детские деревни, фостеровская (замещающая) семья, временная приемная семья [1].

Тем не менее, детские дома и учреждения интернатного типа в России остаются основным воспитательным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и подготовку детей-сирот к жизни в обществе. В настоящее время каждый пятый ребенок в стране, оставшийся без попечения родителей проживает в учреждении интернатного типа.

Усилия сотрудников таких учреждений направлены на развитие полноценной личности воспитанника, но результаты этой работы, как правило, не соответствуют ожиданиям, затраченным силам и средствам. Свидетельством этого является неспособность многих воспитанников детских домов и интернатных учреждений к адекватной самостоятельной жизнедеятельности в обществе и слабой адаптации в нем. Так, из общего количества выпускников интернатных учреждений 40% попадает в криминальные структуры, почти 40% страдают наркоманией и алкогольной зависимостью, около 10% заканчивают жизнь самоубийством, и лишь 10% как-то выживают [3].

Проведенный нами анализ учебно-воспитательной работы детских домов г. Хабаровска, а также собственный опыт педаго-

гической деятельности автора в качестве руководителя учреждения интернатного типа, показывает, что такие дети, в силу сложившихся обстоятельств, составляют группу социального и эмоционального риска, где особую тревогу вызывает прогрессирующая агрессивность детей-сирот из детских домов. При этом в основе агрессивности таких детей-сирот лежат следующие причины: агрессивность на почве ничего неделания; потребительское отношение к жизни и окружающим людям, когда все им обязаны, а они – никому; их особый «интернатный» статус «быть таким как все» и др.

Именно эти дети в условиях современной ситуации в обществе оказались наиболее подвержены воздействиям асоциальной субкультуры. Рост спонтанной, на первый взгляд, немотивированной жестокости таких детей сегодня возводится в ранг государственной проблемы. Выйдя за рамки детского дома, она превращается в личную драму конкретного подростка и грозит перерасти в национальную трагедию, которая зачастую выливается в такие тяжкие правонарушения и преступления, как бандитизм, рэкет, насилие, что двадцать лет назад не было характерным для таких детей.

Проблема профилактики агрессивного поведения детей-сирот является междисциплинарной областью научного исследования, предметом внимания целого ряда наук. Современная российская система воспитания детей-сирот остро нуждается в такой педагогической теории и практике, которая должна быть ответственна за то, чтобы помочь таким детям осуществить свой экзистенциальный выбор – не саморазрушение, а сознательное сотворение самого себя лучшего. Создание педагогических условий для реализации такого выбора в условиях детского дома возможно только через личность воспитателя, для которого смысл воспитания – в психолого-педагогическом сопровождении ребенка, направленном на организацию помощи и поддержки в его трудном, а порой драматическом самосозидании.

Гуманистический характер вышеуказанных исследований, а также наш собственный педагогический опыт в решении проблем профилактики агрессивного поведения детей-сирот в условиях детских домов и учреждений интернатного типа позволили вскрыть основные противоречия, существующие в теории и практике воспитательной работы с такими детьми. Ведущими среди них являются противоречия между:

– сложившейся традиционной практикой организации автономного воспитательного режима в условиях детского дома и необходимостью создания на его базе открытого гуманистически-ориентированного воспитательного пространства, в котором воспитанник детского дома является активным субъектом самопознания и саморазвития;

– сложившимся особым «интернатным» статусом детей-сирот с вынужденной позицией «быть таким как все» и их потребностью в развитии эмоционально-окрашенных межличностных взаимоотношений с «домашними» сверстниками и воспитывающими взрослыми;

– низким уровнем развития у детей-сирот способностей к выполнению различных социальных ролей и необходимостью развития у них ключевых компетенций, как важного условия их подготовки к самостоятельной жизни;

– тенденцией роста негативных форм агрессивного поведения детей-сирот и недостаточным уровнем профессиональной компетентности воспитателей в решении проблем трансформации деструктивных форм агрессии в конструктивное русло и др.

Следствием вышеуказанных противоречий являются, как правило, различные формы протеста детей-сирот в виде агрессии, спонтанной жестокости, провоцирующие их на путь правонарушений и преступности. Все вышесказанное актуализирует разработку проблемы поиска эффективных педагогических условий профилактики агрессивного поведения детей-сирот в условиях детского дома.



Проведенный анализ сущности феноменов «агрессия», «агрессивность» и «агрессивное поведение детей сирот» позволил разработать теоретическое видение педагогического процесса профилактики агрессивного поведения детей-сирот в условиях детского дома, который рассматривается нами как:

- предупреждение дальнейших негативных действий с стороны детей-сирот;
- преодоление уже имеющихся негативных агрессивных форм поведения таких детей;
- развитие конструктивных (ассертивных) форм агрессивного поведения, направленных на позитивное преобразование окружающей среды и самой личности воспитанника детского дома.

Результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента, позволили выделить типологические особенности агрессивного поведения детей-сирот, что способствовало разработке адекватной методики его профилактики в условиях детского дома.

Согласно результатам, полученным с помощью методики Басса-Дарки, первую группу (36 воспитанников) составляют дети-сироты с *агрессивно-враждебным поведением*, которых характеризует высокий уровень индексов агрессии [31, 16] и враждебности [14, 52]. Такого рода агрессия достаточно глубоко эмоционально-мотивированна, является личностно-психологическим образованием и относится к деструктивной форме агрессивного поведения. Устойчивый стереотип их враждебной агрессивности, выработанный на протяжении нескольких лет, с трудом поддается ломке. Добиться желаемого результата в профилактике агрессивного поведения воспитанников детского дома из этой группы становится возможным только тогда, когда рядом с ними находятся люди, в которых они верят, проявляют к ним искренний интерес. Таковыми для них, как правило, являются студенты, проходящие на базе детского дома педагогическую практику, или студенты, представляющие волонтерское движение, направ-

ленное на оказание действенной помощи и поддержки в профилактике агрессивного поведения таких детей. Ведущими направлениями профилактики агрессивного поведения детей-сирот данной группы для нас явились:

- создание неформальных личных и деловых взаимоотношений на основе ценностно-рефлексивного взаимодействия с такими детьми;
- снижение фона агрессивной враждебности на основе веры в таких детей, выявление и реализация изначально присущих им способностей и возможностей;
- оказание педагогической помощи и поддержки в развитии их рефлексивных способностей, помогающих воспитаннику детского дома по-другому взглянуть на окружающий мир и самого себя;
- педагогические усилия, обеспечивающие изменение мотивационной направленности таких воспитанников через создание ситуаций успеха в трудно реализуемых для них видах деятельности и поведения.

Вторую, наиболее многочисленную группу (39 воспитанников) составляют дети-сироты с *ситуационно-агрессивным поведением*, у которых индекс агрессивности выше нормативных данных [28, 85], а индекс враждебности находится в пределах нормы [9, 85]. Агрессивность таких детей обусловлена не столько устойчивой мотивацией их негативного поведения, сколько ситуационными факторами, не сопровождающимися подъемом враждебности по отношению к сверстникам и воспитывающим взрослым.

Основными направлениями профилактики агрессивного поведения детей-сирот из данной группы явились:

- создание педагогических ситуаций, способствующих гармонизации структурных компонентов внутренней позиции личности (мотивационная направленность, способность к рефлексии, свободному и ответственному выбору, готовность к саморазвитию и др.);
- организация педагогической помощи, направленной на выявление и устранение

«разрывных зон» между заниженной самооценкой и нереализованными социальными потребностями таких детей;

– формирование навыков построения позитивных личных и деловых взаимоотношений со сверстниками и воспитывающими взрослыми на принципах ценностно-рефлексивного взаимодействия;

– поиск и реализация оптимальных способов овладения воспитанниками социальным опытом, становление и развитие которого способствует формированию у них жизненной компетенции и др.

Самую малочисленную группу (12 человек) составили дети-сироты с *ассертивным поведением*. Результаты ответов таких воспитанников показали, что индексы агрессии [24, 56] и враждебности [9, 47] у них не выходят за пределы нормативных данных. Более того, высокий уровень показателя по субшкале «угрызения совести и чувство вины» [5, 67] значительно превышает аналогичные показатели подростков, которых мы условно отнесли к первым двум группам. Индекс агрессивности таких детей приближается к верхней границе нормы. Вместе с тем, в отличие от детей-сирот из первых двух групп, агрессивное поведение таких детей носит конструктивный характер.

Основными направлениями профилактической работы с такими детьми является:

– формирование у детей-сирот ассертивного поведения через желание научить такому поведению других;

– усвоение воспитанниками этических норм и правил поведения не столько из наставлений со стороны педагогов и воспитателей, сколько из насыщенной, полнокровной, естественной ассертивной среды детского дома, в которой дети развиваются и живут;

– проведение психологических тренингов, направленных на профилактику и преодоление неуверенности в себе, агрессивности, вспыльчивости;

– создание в условиях детского дома неформальных групп «духовного роста», де-

ятельность которых направлена на трансформацию агрессивного (деструктивного) поведения в ассертивное (конструктивное) у детей-сирот из первых двух групп и др.

Проведенная профилактическая работа на этапе преобразующего эксперимента позволила выделить комплекс воспитательных мероприятий, который включал в себя:

– проведение психологических тренингов, направленных на развитие рефлексивных способностей, мотивационной направленности личности воспитанника детского дома, умений осуществлять свободный и ответственный нравственный выбор своего поведения;

– творческое переосмысление и внедрение в практику профилактики агрессивного поведения детей-сирот элементов методики коллективных творческих дел, разработанной под руководством И.В. Иванова;

– использование совместно со студентами различных индивидуальных и коллективных форм волонтерского движения («Неделя добра»; шефская помощь престарелым; приобщение детей к занятиям в кружках и спортивных секциях с учетом их интересов и способностей и др.);

– проведение занятий по программе «Школа жизни» с целью развития у воспитанников детского дома ключевых компетенций как важного условия их подготовки к самостоятельной жизни;

– постинтернатная адаптация выпускников детского дома в принципиально ином, открытом для них окружающем социуме;

– организация курсов повышения квалификации воспитателей с целью переосмысления сложившегося традиционного стереотипа поведения и становления компетентного профессионала, сориентированного на развитие у детей-сирот жизненных компетенций и др.

Вместе с тем, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что процесс профилактики агрессивного поведения детей-сирот не может быть одномерно поступательным и линейным. У каждого воспи-

танника своя «предыстория» жизни до поступления в детский дом, свои «кризисы», свои точки «взлета», озарения, инсайта, следовательно, и своя «траектория» профилактики агрессивного поведения.

#### Литература

1. Брускова, Е.С. С миру по шиллингу. Семейные детские дома в Австрии / Е.С.Брускова. – М.: Знание, 1992. – 189 с.

2. Дети социального риска и их воспитание: учеб.-метод. пособ. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.

3. Дикун, И.В. Формирование жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений как средство их подготовки к самостоятельной жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / И.В.Дикун. – М., 2006. – 22 с.

4. Черников, П. Семь дней сиротского питания / П. Черников // Коммерсант Власть. – 2004. – 571 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Т.В.Михайлова*

**К**онституция Российской Федерации, признавая высшую ценность человека, его права и свободы, провозглашает как одно из неотъемлемых прав каждого на образование. Она также отмечает, что главная функция школы как социального института состоит в том, чтобы всячески способствовать развитию индивидуальных, субъективно значимых эквивалентов норм и правил, морально-этических, социальных и правовых ценностей, принятых в современном демократическом обществе.

Закон РФ «Об образовании» содержит основные принципы и положения, на которых строится стратегия и тактика законодательно закрепленных аксиологических идей развития образования с учетом российского менталитета и национально-исторических традиций.

В связи с этим важным направлением деятельности учителя является формирование у учащихся ценностных ориентаций, а также формирование готовности педагогов к осуществлению этого процесса.

В «Социологическом словаре» понятие «ценностные ориентации» определяется как «разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей» [3]. Ценностные ориентации, по опре-

делению известного философа Н.С.Кагана, это: 1) относительно устойчивое, социально обусловленное, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности; 2) способ дифференциации человеком объектов по их значимости [2].

Ценностные ориентации есть система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. Ценностные ориентации отражают содержательную сторону направленности личности, характер ее отношения к действительности. Направленность личности определяет цели, которые ставит перед собой человек, его стремления, которые ему свойственны, а также мотивы, в соответствии с которыми он действует. По словам В.И. Андреева «ценностные ориентации, с одной стороны, выполняют роль внутренних стимулов, с другой – роль критериев, с опорой на которые личность осуществляет свое поведение и деятельность» [1]. При этом очень важно нацелить учащихся на общечеловеческие и национальные ценности. Эти

ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном, идеалом для всех людей.

В.А.Ядов считает, что ценностные ориентации личности, согласуясь с идеалом, формируют ценностную иерархию жизненных целей – дальних, средних, ближних, а также представления; о нормах поведения (ценности-средства), выступающие в качестве эталона. Вершиной системы ценностных ориентации личности является жизненный идеал – образ желаемого будущего. Ценностные ориентации, по мнению ученого, структура многокомплексная. Она включает в себя когнитивный (смысловой) компонент, отражающий социальный опыт личности; эмоциональный компонент, характеризующийся наличием отношения личности к ценностям и раскрывающий содержание этого отношения; поведенческий компонент, содержащий планы действий относительно конкретной ситуации.

Личностные и социальные установки, а также ценностные ориентации образуют четырехуровневую диспозиционную систему.

На первом уровне находятся элементарные фиксированные установки, которые личностью не осознаются. Характерным для данного уровня является отсутствие когнитивных компонентов.

Социальные фиксированные установки образуют второй уровень, который включает в себя три компонента: эмоциональный (оценочный), когнитивный (рассудочный), поведенческий. Социальные потребности, связанные с вовлечением индивида в контактные группы, и соответствующие ситуации являются факторами, образующими социальную фиксированную установку.

Третий уровень представлен ценностными ориентациями, отличающимися от социальной установки уровнем обобщенности объекта диспозиции.

Четвертый уровень характеризуется направленностью интересов личности, которая вместе с ценностными ориентациями регулирует ее поведение [7].

Классификация В.А.Ядова включает в себя ту неразрывную триаду – знание, от-

ношение, поведение, на которую указывали еще философы античного периода, говоря о ценности образования.

Заслуживает внимания и классификация З.И.Равкина, являющаяся итогом конструктивно-генетического анализа. Она включает в себя социально-политические ценности (общедоступность и бесплатность образования, равное право на образование всех граждан, независимо от национальности, половой принадлежности и т.п., свободу выбора учеником или его родителями типа школы); интеллектуальные ценности (любопытность, потребность в познании, познавательный интерес и активность, творческая самостоятельность учеников, эстетика мысли и слова как средства познавательной деятельности); нравственные ценности (честь и личное достоинство ученика, его право быть субъектом педагогического процесса, этические стимулы и мотивы овладения знаниями, патриотизм и гражданственность, уважение к труду и людям труда, эстетика поведения и общения, взаимопомощь и готовность к сотрудничеству); ценности профессионально-педагогической деятельности (призвание к труду учителя-воспитателя; ответственность за избранную профессию; талант педагога, его поисково-исследовательская, инновационная деятельность, коммуникативные способности, позитивный стиль общения с учениками; профессионализм педагога, характеризующийся его ориентацией в процессе деятельности на интеллектуальные, нравственные и эстетические ценности образования [5].

Данная классификация отражает содержание и взаимосвязь деятельности педагогов и учащихся, раскрывает ее гуманистическую направленность. Основу содержания воспитания, по мнению В.А.Караковского, должны составлять восемь общечеловеческих ценностей: Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир. Каждая ценность имеет многозначную характеристику. Педагог должен понимать значение каждой из выделенных ценностей, которую можно определить по доминирующему при-

знаку и уметь видеть, что гармонию в себе человек может ощутить, когда он способен соединить все ценности воедино.

Любая профессия связана с выработкой определенного кодекса – профессиональной этики. Он, как правило, отражает содержание общечеловеческой этики и требований профессии, образующих во взаимосвязи нравственные ориентиры поведения и деятельности представителя той или иной профессии.

Научно обоснованная классификация педагогической деятельности разработана под руководством В.А.Сластенина. В ее основе лежат характерные потребности личности, соотношенные с профессией учителя, ее социальным смыслом (например, потребность в творческой самореализации с возможностями ее удовлетворения в современных условиях). Исходя из тех особенностей педагогической деятельности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные, духовные потребности, а также являются ориентиром его социальной и профессиональной активности, выделены следующие группы ценностей педагогической деятельности, связанные с:

- утверждением в обществе, ближайшей социальной средой;
- удовлетворением потребности в общении;
- самосовершенствованием;
- самовыражением;
- утилитарно-прагматическими запросами.

По предметному содержанию представлены две группы ценностей – самодостаточного и инструментального типа. Первая группа находит выражение в целях педагогической деятельности, связанных с личностным развитием ученика, учителя и с развитием ученического и педагогического коллективов. Вторая группа ценностей является средством достижения ценностей-целей (общественное признание результатов труда учителя, профессиональный рост и т.п.) и предусматривает овладение учителем теорией и технологией педагогической деятельности [6].

Поскольку смысл и назначение педагогической деятельности определяются гуманистическим идеалом, то ее ценности отражают приоритет общечеловеческих ценностей: духовных, практических, личностных. А усвоение и принятие их учителем создает фундамент его профессиональной культуры. Вместе с тем, как показали наши исследования, 34% учителей и классных руководителей испытывает определенные трудности в организации педагогического процесса по формированию ценностных ориентаций у учащихся 5-11 классов. В связи с этим, для повышения теоретической и методической подготовки нами была разработана программа методологического семинара учителей и классных руководителей « Формирование ценностных ориентаций у учащихся».

В течение учебного года на методологическом семинаре педагогов нашей Цивильской СОШ № 1 Чувашской Республики были обсуждены следующие вопросы:

1. Понятие о ценностях. Ценности как основания, условия и средства жизнедеятельности человека и общества. Потребности, ценности, ценностные ориентации, установки. Аксиология как учение о ценностях. Понятие системы и иерархии ценностей. Структура системы ценностей. Ценностные трансверсии и флуктуации. Идеал, его сущность и содержание. Ценности и ценностные ориентации в профессиональной деятельности. Ценности и цели, ценности и мотивация деятельности и профессиональной деятельности. Идеалы и цели. Особенности ценностного регулирования поведения и деятельности. Профессионально-этическая компонента воспитательной работы, ее место и роль в системе работы педагога. Сущность этикоаксиологического подхода к анализу и оценке деятельности и профессиональной деятельности. Место и роль этикоаксиологического подхода в профессиональной педагогической работе, его функции, цели, задачи.

2. Место и роль системы ценностей в структуре педагогической работы. Понятие об аксиологии педагогической работы. Цен-

ности как важнейшее основание современной профессиональной педагогической работы. Человек как высшая ценность и цель деятельности в современной профессиональной педагогической работе. Ценность человека и общества как аксиологическое основание педагогической работы. Функции аксиологической компоненты педагогической работы: основополагающая, смыслообразующая, структурообразующая, системообразующая, целеполагающая, праксеологическая, футурологическая, аналитическая и другие. Роль системы ценностей в формировании профессиональной культуры специалиста в области педагогической работы. Признание человека высшей ценностью как важнейшее условие институционализации современной профессиональной педагогической работы, детерминанта ее становления и развития.

3. Понятие системы ценностей современной российской профессиональной педагогической работы, ее детерминанты. Типология ценностей в педагогической работе: ценности абсолютные и относительные; истинные и мнимые (ложные); позитивные и негативные; признанные и непризнанные; «непреходящие» («вечные») и ситуативные; субъективные и объективные; обыденные и профессиональные; индивидуальные, групповые, этнонациональные и общечеловеческие; действительные и потенциальные; терминальные и инструментальные; простейшие, интеракционистские, социализационные и смысложизненные; материально-вещные, духовно-интеллектуальные, этические, эстетические и т.п. Уровни ценностей.

4. Иерархия ценностей в современной профессиональной педагогической работе. Ценность человека и общества. Общечеловеческие этические ценности (свобода, защищенность, справедливость, труд, коллективизм, равенство и др.), их особый характер в социальной работе и специфика реализации. Специфические ценности профессиональной педагогической работы (благо человека и общества, права и инди-

видуальность человека, гуманистический смысл деятельности, профессионализм и др.) и особенности их реализации. Педагогическая работа как этико-аксиологическая профессиональная деятельность.

5. Идеал и его функции в педагогической работе. Содержание идеала профессиональной педагогической работы, его взаимосвязь и взаимодействие с общественным и общечеловеческим идеалом. Тенденции в развитии идеала профессиональной педагогической работы. Ценностный смысл идеала профессиональной педагогической работы.

6. Взаимопроникающие фазы процесса ориентации: присвоение личностью ценностей; преобразование личности на основе присвоенных ценностей; самопроектирование или самопрогнозирование личности. Поиск, оценка, выбор ценностей. Уточнение и изменение иерархии личностных ценностей; формирование ценностной установки как готовности действовать в соответствии с новой иерархией; проектирование Я – идеального, прогнозирование и выбор средств, направленных на достижение цели, определение направленности деятельности и поведения личности.

Отдельная тема посвящена современным педагогическим технологиям.

В качестве условий формирования ценностных ориентации школьников рассматриваются включение их в различные виды социально ценной деятельности в школе и в микрорайоне; развитие технического творчества учащихся; активное участие в добротворческой деятельности; литературно-художественное, музыкальное, спортивное развитие и др.

В практике работы учителей нашей школы ценностные ориентации изучаются во взаимосвязи с мотивацией и мировоззренческими структурами сознания. Мы изучаем факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций школьников (убеждения, идеологические установки, жизненные цели, личностные качества, материальную обеспеченность и т.д.). Для этой цели

мы используем признанные методики диагностики ценностных ориентаций Г.Олпорта, Ф.Верона, Г.Линдзи, М.Рокича, Саганенко и др. Все это вместе взятое помогает нам планировать учебно-воспитательную работу по формированию ценностных ориентаций учащихся на научной основе.

В опыте работы наши учителя успешно используют различные виды технологий воспитания и обучения, ориентирующие на социальные ценности. Назовем некоторые из них:

1. Коллективно-творческие дела (КТД), обеспечивающие включение учащихся в социально ценные виды деятельности.

2. Структурно-логические технологии обучения представляют собой поэтапную организацию системы обучения, обеспечивающую логическую последовательность постановки и решения дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов и средств обучения на каждом этапе с учетом поэтапной диагностики результатов.

3. Интеграционные технологии – это дидактические системы, обеспечивающие интеграцию разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне интегрированных курсов, учебных тем, учебных проблем, уроков, учебных дней и других форм организации обучения.

4. Игровые технологии представляют собой дидактические системы применения различных игр, формирующих умения решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов: занимательные, театрализованные, деловые, ролевые игры, имитационные упражнения, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач, компьютерные игры и др.

5. Тренинговые технологии – это система деятельности учащихся по отработке определенных алгоритмов решения типовых задач практики, в том числе с помощью ЭВМ. Сюда можно отнести и психологические тренинги интеллектуального развития, общения, решения управленческих задач.

6. Информационно-компьютерные технологии реализуются в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога «ученик-машина» с помощью различного вида обучающих программ (информационных, контролирующих, тренинговых и др.).

7. Диалоговые технологии представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «ученик-учитель», «учитель-автор», «ученик-автор» и т.п.

Современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись. Смысл и назначение технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности, социальным ценностям. В этой связи учебная и общественно полезная деятельность детей организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество.

### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Каган, Н.С. Культура, ценности и развитие образования / Н.С.Каган. – М., 1992
3. Краткий словарь по социологии. – М.: Политиздат, 1989. – 400 с.
4. Каракровский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа учебно-воспитательного процесса / В.А.Каракровский. – М.: Творческая педагогика, 1993. – 80 с.
5. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентации / З.И.Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5.
6. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А.Сластенин, Г.И.Чижаклова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
7. Ядов, В.А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением // Советская социологическая ассоциация. – М.: Соцгиз, 1970. – С.6.

## ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ АНТИНАРКОТИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*В.А.Данилова*

**П**роблемам морали, нравственного воспитания учащейся молодежи посвящены многочисленные публикации отечественных философов, психологов, педагогов (В.И.Андреев, С.Ф.Анисимов, Л.М.Архангельский, В.И.Бакштановский, Л.И.Божович, Г.Г.Гуманицкий, А.А.Гусейнов, О.Г.Дробницкий, В.Г.Ефимов, В.П.Коблуков, Н.Н.Крутов, И.С.Марвенко, И.В.Павлов, Л.Ю.Сироткин, Ю.П.Сокольников, Э.Ю.Соловьев, А.И.Титаренко, И.Ф.Харламова, К.А.Шварцман, Н.Е.Щуркова, А.Ф.Шишкин и др.) Анализ трудов названных ученых показал, что:

1. Мораль возникает вместе с человеческим обществом как принципиально новый механизм обеспечения согласованности действий в общности, призванной поддерживать в новых условиях генетическую установку на выживаемость биологического вида «человек».

2. Зарождение морали есть длительный процесс взаимодействия складывающейся социальной практики и формирующегося сознания индивидов, процесс, ведущий к «обобществлению» результатов этого взаимодействия посредством языка и тем самым к появлению общественного сознания.

3. Сущность морали составляет добрая воля индивида к согласованию своих действий с интересами общества. Эта добрая воля изначально обуславливается тесной связью между обстоятельствами выживания индивида и общности (следовательно, близостью их жизненных интересов). Она восходит к общим «точкам отчета» этих интересов, фиксируемым в общественном сознании на том или ином этапе в виде общественных ценностей, и проявляется через особые отношения индивида и общности – моральные отношения.

4. В качестве исторически первой формы общественного сознания мораль была

поначалу идентичной ему. Она стала ценностным фундаментом, на котором, по мере надобности, вырабатываются новые формы общественного сознания, сохраняющие с ней более или менее прочную связь одной из своих сторон. В силу этого моральные отношения не столько существуют в обществе как специфические отношения «в чистом виде», сколько проявляются в виде одного из аспектов любого другого типа общественных отношений. Вот почему мы можем говорить о нравственных основах политики, экономики, идеологии, права и т.д.

5. Будучи одной из сторон любого типа социальных отношений, моральные отношения определяют основу жизненной позиции личности, а оставаясь главным элементом в контуре саморегуляции общества, включается через личность и в контур управления (в результате чего и достигается «переплетенность» контуров).

Следовательно, хотя мораль не «прикреплена» ни к какому социальному учреждению и ее нельзя «потрогать руками», тем не менее она является реальным компонентом социальной жизни. Ее реальность ощущает каждый человек: она дает знать о себе то муками совести, то повелением долга, то больно задетой честью, ввергая нас в глубокие эмоциональные переживания и нелегкие размышления, а иногда даже в опасные ситуации.

Высшим уровнем воспитанности человека является его нравственная устойчивость. По определению В.Э.Чудновского, нравственная устойчивость личности – это способность человека сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам. Нравственная устойчивость проявляется в самообладании, в



преодолении трудностей, самоконтроле, умении держать свое слово, сказать правду и бороться за нее, в способности устоять перед соблазном легкой жизни [1, с.174–175].

Нравственная устойчивость составляет стержень личности, определяет способ ориентации в системе социальных норм, ценностей, отражает такую жизненную позицию, при которой поведение человека детерминировано общественно одобряемыми целями. В основе устойчивости личности лежат ее убеждения, жизненная позиция. Количественное накопление нравственной убежденности приводит к новому качественному образованию, новому свойству личности – нравственной устойчивости.

Понятия «нравственная устойчивость личности» и «устойчивость личности» по сути совпадают, так как суть личностной позиции составляют ее нравственная основа, доминирующие нравственные принципы и установки.

Важнейшим фактором в формировании нравственной и социальной устойчивости личности выступает взаимосвязь социально ориентированной, общественно одобряемой деятельности и морального просвещения [3, с.47]. Включаясь в различные виды труда, личность вступает в определенные отношения с людьми, коллективами, с разнообразными обстоятельствами, взаимодействуют с ними. И результатом такого взаимодействия является изменение как обстоятельств, так и личности. В деятельности проявляются и, следовательно, формируются определенные сочетания нравственных и других качеств личности. Систематическое повторение, постепенное усложнение, развитие деятельности ведут к развитию и закреплению вызываемых ее психических процессов, свойств личности. Поскольку деятельность личности есть в то же время проявление и развитие ее психических свойств, «формирование психической деятельности и свойств совершается одновременно и представляет собой единый процесс» [2, с.24].

Наибольшую трудность в воспитательной работе в техническом вузе доставляют нравственно неустойчивые студенты. Неустойчивость означает «чрезмерную податливость человека обстоятельствам, ситуации, влиянию других людей» [1, с.6].

Диалектика воспитания заключается в том, чтобы, воздействуя на человека извне, сформировать у него способность избирательно относиться к внешним влияниям, сопоставлять мнения и поступки других людей, а также собственные поступки и намерения с усвоенными нормами и принципами и в соответствии с ним намечать и реализовывать определенную линию поведения. Воспитать у учащейся молодежи невосприимчивость к аморальным влияниям, формировать у них нравственную устойчивость – одна из важных и трудных задач современных общественных учреждений.

Одним из важных направлений в формировании нравственной устойчивости является профилактика наркомании, антинаркотическое просвещение студенческой молодежи [4, с.85].

Наркомания – это заболевание, обусловленное зависимостью от наркотического средства или психотропного вещества.

Приобщение к наркотикам проходит ряд ступеней: от первой пробы наркотических или психотропных средств «из любопытства и от скуки» (70%), «подражания» или «за компанию» – через период ситуативного, нерегулярного употребления – к формированию физической и психической зависимости, постоянному употреблению. Организм очень быстро привыкает к наркотикам и для удовлетворения его растущей потребности приходится увеличивать дозу препарата. Приходит время, когда эта доза в десятки раз превышает предельно допустимую для человека.

Физическая зависимость проявляется в том, что организм не может нормально функционировать без наркотика и в его отсутствие развивается синдром отмены – абстинентный синдром. Он характеризуется физическими и психологическими нарушениями, связанными с тем, что наркотик стал час-

тью обменных процессов организма. Названный синдром является показателем сформировавшейся физической зависимости от наркотика.

В первую очередь от наркотика страдает головной мозг, токсическое действие наркотиков на нервную систему проявляется в виде поражения подкорковых ядер, гипоталамических образований, ретикулярной формации, мозжечка и периферических нервных стволов, то есть страдают все структуры. Картина этих нарушений может быть различной у каждого потребителя наркотиков. Например, при выпадении функций развиваются параличи и парезы, чаще в нижних конечностях. Кора головного мозга поражается диффузно. Высокая нервная деятельность в какой-то степени страдает у всех потребителей. Степень выраженности может быть разной.

Люди, потребляющие наркотики внутривенно, в большинстве случаев вводят «грязные» растворы, которые производятся кустарно и являются нестерильными, в них содержатся микробы и вирусы. Поэтому у потребителя нередко наблюдается гипертермическая реакция, сами потребители говорят – «тряхнуло». Такое состояние сопровождается резким повышением температуры, ознобом, тошнотой, головокружением, слабостью. Это опасное для жизни состояние. Результатом введения нестерильных растворов в нестерильных условиях может быть заражение крови (сепсис). Живые и погибшие бактерии, а также продукты их жизнедеятельности с током крови попадают в головной мозг, легкие, печень, почки и образуют там абсцессы – гноиники. Такие осложнения представляют собой угрозу для жизни и всегда требуют серьезного лечения. Абсцесс мозга может привести к параличу, слабоумию. Абсцессы печени и почек – к недостаточности работы этих органов и изменению их структуры. Гнойное поражение клапанов сердца (бактериальный эндокардит) – ведет к пороку сердца.

У потребителей часто развивается токсический гепатит (сам наркотик и химика-

ты, используемые для его приготовления, являются ядами для организма). Одна из функций печени – выведение ядов из организма или, по крайней мере, расщепление их до безвредных продуктов.

Кроме того, печень отвечает за синтез белков в организме. Белки нужны для построения новых клеток (при недостатке белка замедляется рост). Без белков страдает иммунная система. Без белков плохо работает свертывающая система крови.

При употреблении наркотиков происходит изменения психологических процессов: эмоциональная опустошенность; падение активности и энергетического потенциала; вытеснение обычных стремлений и потребностей тягой к наркотикам; снижение интеллекта, ухудшение памяти, снижение умственной деятельности; тревога, депрессия, раздражительность; вспышка злобы и агрессии; повышенная утомляемость, снижение круга интересов и т.д.

Одновременно происходит разрушение социальных связей. Это проявляется в том, что зависимый человек перестает быть частью общества. У него теряется нравственный стержень, меняется система ценностей, все, что раньше было значимым, дорогим, любимым, теряет смысл. В процессе развития наркомании у человека понятие о моральных нормах становятся размытыми и постоянные финансовые затруднения могут привести его к конфликту с законом.

По данным Министерства здравоохранения России, злоупотребление наркотиками и другими психоактивными веществами приняло характер эпидемии. Растет количество наркоманов среди студентов технических вузов.

По нашим данным, сами студенты, независимо от уровня своего материального положения, благополучия или его отсутствия, мотивируют употребление наркотиков следующим образом: желание снять стресс, расслабиться, испытать кайф; желание попробовать все в этой жизни; это сейчас модно, а «белой вороной» выглядеть нет желания; из любопытства и от скуки; просто так,

за компанию; преодолеть серость, рутинность существования; неурядицы в жизни, в учебе, во взаимоотношениях с другими (родители, супруги, любимые и пр.); привычка; внутренняя убежденность и др.

Это далеко не полный список, но его анализ показывает, что молодежная наркомания в своей основе – явление духовное, а его корни – в общекультурной ситуации современной России. Даже если учесть, что такой мотив, как «внутренняя убежденность», стоит на последнем месте (в среднем его отмечает 1 респондент из 30) и указывает на то, что наркотик не стал еще доминирующей философией современного студента, но, в то же время – убежденность предполагает сознательный выбор образованной личности. Основанием такого трагического выбора несомненно являются глубочайшие изменения не только в мировоззрении человека, но и – в культуре общества (экстремизм, национальная нетерпимость, враждебность, деинтеллектуализация, массовое признание безопасности табакокурения и пр.).

В то же время, как показали исследования, выделение на первые места мотивов гедонистического плана, связанных с «удовольствием» или потребностями в обретении спокойствия, эмоционального комфорта, снятия усталости – показатель, отражающий тяжелое психологическое состояние студентов, высокую степень их маргинализации.

Сегодня в нашей стране принят ряд государственных документов, направленных на предупреждение и преодоление наркомании среди молодежи. В связи с этим, мы в работе со студентами технического вуза направляем свои усилия на профилактику наркомании, формирования у них нравственной устойчивости. Кураторы групп знакомят студентов со следующими законодательными нормативными и правовыми актами, затрагивающими проблему наркомании:

– Конституция РФ (часть III гл.2, ст.17, 41, 55; гл.3 ст. 71); Гражданский кодекс РФ (часть 1, гл.3, ст.30, 33-36, 176); Жилищный

кодекс РФ (гл. 2, ст.98); Уголовный кодекс РФ (раздел VI, гл. 15, ст. 97, 98, 99; гл. 22, ст. 188; гл.25, ст. 228-233); Семейный кодекс РФ (гл.12, ст. 69-71, 92, 141,146).

– Федеральный закон «О наркотических средствах и психотропных веществах»; «О воинской обязанности и военной службе».

– Постановление правительства РФ «О Федеральной целевой программе «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 1999–2001 годы».

– Постановление Пленума Верховного суда РФ «О судебной практике по делам о преступлениях, связанных с наркотическими средствами, сильнодействующими и ядовитыми веществами».

– Постановление Верховного Совета РФ «О концепции государственной политики по контролю за наркотиками РФ».

Кроме того, на вечерах, посвященных здоровому образу жизни, перед студентами выступают врачи-наркологи, работники правоохранительных органов. Это благотворно сказывается на формировании мировоззрения будущих специалистов. В своей работе мы видим место уделяем всестороннему изучению студентов, выявлению их уровня нравственной и социальной зрелости и на этой основе проектированию их нравственного развития, при этом пропагандируем здоровый образ жизни. Воспитательную работу строим на основе принципов научности, гуманности, комплексности, дифференцированности, аксиологичности, многоаспектности, последовательности, легитимности.

Научность предполагает реализацию учебно-воспитательного процесса в вузе научно обоснованных и проверенных здоровьесберегающих технологий.

Принцип гуманности требует подходить к каждому студенту с «оптимистической гипотезой» (А.С. Макаренко).

Принцип комплексности требует согласованного взаимодействия ректората, студенческого самоуправления, кураторов групп, преподавателей, врачей, психологов.

Принцип дифференцированности требует дифференциации целей, задач, средств и планируемых результатов воспитательной работы с учетом возраста, психологических особенностей студентов.

Принцип аксиологичности (ценностной ориентации) включает в себя формирование у студентов мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни, законопослушности, уважении к человеку, государству, окружающей среде, которые являются ориентирами и регуляторами поведения.

Принцип многоаспектности требует учета сочетания различных направлений воспитательной работы с учетом данных мониторинга, создания системы социально-психологической поддержки будущих специалистов.

Принцип легитимности требует учитывать в воспитательной работе по антинаркотической профилактике нормативные акты о правах и обязанностях лиц, которые

в пределах своей компетенции и статуса обязаны заниматься профилактикой.

Все эти принципы дают техническому вузу успешно решать задачи формирования нравственной устойчивости будущих специалистов. Нравственное и физическое здоровье выступает критерием воспитанности студентов.

### Литература

1. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности / В.Э.Чудновский. – М: Педагогика, 1981. – 203 с.
2. Сироткин, Л.Ю. Формирование личности: проблема устойчивости / Л.Ю.Сироткин. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1992. – 176 с.
3. Павлов, И.В. Нравственное воспитание подростков. – Чебоксары: ЧГПУ им И.Я.Яковлева.
4. Данилова, В.А. Формирование нравственной устойчивости у студентов / В.А.Данилова, И.В.Павлов / Профилактика наркомании в образовательных учреждениях Чувашской республики: Сборник научных статей: в 2 ч., ч.1 – Чебоксары: ЧГПУ им. Я.Я.Яковлева, 2006. – 239 с.

## РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

*Т.А.Лазарева*

**С**обытия последних лет заставляют по-новому посмотреть на роль педагогов в переменных, происходящих в постсоветской России. Реформы в сфере образования, его модернизация направлены на формирование конкурентоспособной личности, обладающей лидерскими качествами.

Конкурентоспособность выпускника в современных условиях рынка труда напрямую зависит от умения проявлять активность, инициативу, коммуникабельность, принимать самостоятельные решения, брать ответственность за свое профессиональное становление, личные результаты работы и результаты командного взаимодействия. Данный комплекс социально-психологических осо-

бенностей можно отнести к лидерским качествам специалиста. Вопрос формирования лидерских качеств у студентов находится в поле зрения многих ученых и практиков (В.И.Андреева, Л.К.Аверченко, В.М.Лавриненко, Д.Майерса, Т.Бендас, Л.М.Митиной, В.И.Румянцевой, А.П.Егоршина и др.)

В Педагогическом энциклопедическом словаре лидерство рассматривается от англ. *Leader* – ведущий, ведущее влияние члена группы – лидера – на группу в целом.

В большой современной энциклопедии по педагогике дается следующее определение понятию лидер: «Лидер – член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, то есть наиболее авторитетная

личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе» [7, с.278].

Т.М.Щеглова подчеркивает в лидере единство авторитета и популярности. «Авторитет дает личности потенциальную возможность оказывать влияние на других, а популярность создает реальные условия для взаимодействия лидера с окружающими. Таким образом, авторитет является содержательной, а популярность – динамической стороной лидерского влияния» [5, с.81].

В.И.Румянцева считает лидером человека, совершающего неординарные исключительные, оригинальные поступки, не свойственные каждому человеку. Именно в поступках она видит проявление индивидуальности лидера, его неповторимость. Также автор отмечает, что всем лидерам присущи мотивы достижения успеха в гораздо большей степени, чем ведомым, самооценка и уровень притязаний лидера достоверно выше, чем у ведомых; лидеры отличаются от других более низкими индексами нейротизма, тревожности и более высокими показателями эмоциональной устойчивости [5, с.73].

Л.М.Митина обращает внимание на сформированность личностных подструктур и дает следующее определение: «Лидер – это член группы, обладающий определенными индивидуально-психологическими и личностными характеристиками, обуславливающими развитие способности вести за собой других членов группы, влиять на групповые настроения, мнения, нормы, на формирование ценностных ориентации в группе». Главным свойством лидера автор считает энергоизбыточность [5, с.81].

Американские психологи Д.Офффер и Ч.Строзаер включают в образ «Я» лидера шесть различных частей:

- Я – физическое;
- Я – семейное;
- Я – социальное;
- Я – психологическое;
- Я – сексуальное;

Я – преодолевающее конфликты [7, с.348].

По определению А.С.Прутченкова, главным качеством лидера считается четкое видение цели, которая другим представляется лишь в весьма туманных очертаниях или не видится вовсе [7, с.347].

В курсе лекций по «Психологии управления» под ред. Л.К.Аверченко авторы считают лидерами людей с высокой этикой, уважительно относящихся к своим подчиненным, защищающим их интересы, в основе работы с подчиненными соблюдаются принципы равенства [9, с.30].

А.П.Егоршин выделяет четыре группы лидерских качеств: физиологические, психологические, интеллектуальные и личностные [3, с.32].

В.И.Андреев актуализирует внимание на конкурентостоспособности лидера, на его способности властвовать и побеждать, а лидерство считает природным даром, не отрицая влияния социокультурной среды, дополнительно создающей условия для активного и творческого саморазвития его лидерских качеств [1, с.423].

Педагогическая профессия, относящаяся к профессиям типа «Человек-человек», согласно Е.А.Климову, как никакая другая требует от человека умения быть ведущим. Причем лидерская роль, в данном случае, несет в себе кроме организационного, также эмоциональное, нравственное и профессиональное начало. Педагог – профессионал как субъект педагогического труда ориентирован не только на трансляцию знаний, умений и навыков, но, в первую очередь, он ориентирован на работу с человеком, на его воспитание и развитие, так как личность человека формируется и развивается в процессе не только деятельности, но и общения. Каждая из этих сфер предъявляет особые требования к личностным качествам.

Одним из сдерживающих факторов развития лидерских качеств являются гендерные стереотипы.

В процессе воспитания семья, система образования, культура в целом внедряют в

сознание детей гендерные нормы, формируют определенные правила поведения и создают представление о том, что есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина». Впоследствии эти гендерные нормы поддерживаются с помощью различных социальных и культурных механизмов (например, стереотипы в СМИ). Некоторые представления (например, что женщине не должны быть свойственны целеустремленность, решительность, активность, а мужчине – нежность и заботливость) являются традиционными, не вполне соответствующими реальной социальной жизни. Такие устаревшие представления – стереотипы только тормозят развитие личности.

Гендерная социализация – процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами. Часто социальные психологи используют термин «дифференцированная социализация», подчеркивая тем самым, что в общем процессе социализации мужчины и женщины формируются в различных социально-психологических условиях. С одной стороны, структура того или иного общества предлагает и даже навязывает мужчинам и женщинам типичные для их пола виды деятельности, социальные статусы, массовые представления. С другой стороны, общаясь в определенной малой группе, личность усваивает через общение и взаимодействие с другими определенные социальные нормы и установки, касающиеся поведения мужчин и женщин. И, наконец, на индивидуальном уровне гендерная роль производна от особенностей самой личности, ее осознанных или неосознанных установок, стереотипов, жизненного опыта. Полоролевая социализация продолжается в течение всей жизни человека, но по мере взросления растет самостоятельность выбора ценностей и ориентиров, иногда приводящая к ресоциализации [4, с.215].

Поэтому осуществление конструктивной социализации, то есть формирование андрогинной личности, вбирающей в себя все

лучшее из обеих половых ролей и способной к развитию лидерских качеств, является одной из задач нашего исследования.

Введение гендерного знания в образовательную практику актуализировало необходимость пересмотра воспитательных стратегий. Особого внимания заслуживает мотивация индивидов разного пола, поскольку мотивация является ведущим фактором регуляции активности личности, характера ее поведения и деятельности.

Наиболее значимыми типами мотивации в структуре гендерного сознания можно считать мотивацию успеха и мотивацию боязни неудачи. Позитивность мотивации успеха способствует тому, что действие человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов и характеризуется с потребностью достижения успеха. В то же время мотивация боязни неудачи относится к негативной сфере и проявляется в том, что человек стремится прежде всего избежать срывов, порицания, неудачи, наказания. Выбор мотивации во многом обусловлен воздействием социальной среды, социальных ожиданий общества относительно выполнения мужчинами и женщинами социальных ролей.

Характер мотивации связан с развитием личностных черт человека, таких как готовность к риску, высокий уровень уверенности в себе, независимость, целеустремленность и др. Сравнение их с теми, которые прививаются девочкам и мальчикам свидетельствует о том, что с раннего детства девочкам внушается неуверенность в своих возможностях самостоятельно справляться с ситуацией, необходимость в опоре, поддержке другого человека. Быть самостоятельной, умной, быть в состоянии помочь себе самой – все это становится второстепенным. В результате уверенность в себе, внутренний контроль не становятся значимыми ценностными ориентациями женщин. В процессе социализации устойчивой чертой личности становится зависимость, так как она поддерживается социальными ожиданиями окружающих людей. И хотя эта

черта в раннем детстве характерна для детей обоего пола, закрепляется она в период полового созревания, главным образом, в поведении девочек.

Не стоит сбрасывать со счетов и влияние христианской концепции, которая утверждает мужскую гегемонию «женам – глава муж, мужу – князь, а князю – бог». Истоки такой позиции можно обнаружить еще в высказываниях Платона. Этот древнегреческий философ – идеалист благодарил богов за восемь оказанных ему благодеяний. Первым благодеянием он считал то, что родился свободным, вторым, что родился мужчиной, а не женщиной. Таким образом, окружение закладывает в сознании ребенка те или иные стереотипные представления о своих способностях, навязывает в зависимости от пола те или иные потребности быть или самостоятельным в стремлении к цели, либо зависеть от помощи других, поощряет позитивную или негативную мотивацию его действий и поступков.

Целью нашего исследования является выявление психолого-педагогических условий развития лидерских качеств у студентов – будущих педагогов.

Нами был проведен анкетный опрос среди студентов II курса гуманитарного факультета и II–IV курсов факультета физической культуры. Выборка составила 268 чел.

Содержание анкеты позволило получить ответы на следующие вопросы: какими качествами на Ваш взгляд должен обладать будущий педагог, какие качества Вы относите к лидерским, нужно ли развивать лидерские качества у студентов – будущих педагогов, как на Ваш взгляд может развиваться Ваша карьера, считаете ли Вы целесообразным работу женщин во властных структурах.

Как показали результаты исследования, студенты практически не видят различий между качествами, которыми должен обладать педагог и лидерскими качествами личности. 82,8% студентов поставили на первое место в двух первых вопросах организаторские способности. Инициативность по рангу заняла второе место – 79,9%. На тре-

тьем месте оказалась целеустремленность – 78,4%. На вопрос: «Нужно ли развивать лидерские качества у студентов?» почти единогласно студенты ответили, что способность к лидерству дается человеку от природы, но, тем не менее, чтобы эти способности себя проявили, нужно создать определенные условия для их раскрытия. Что касается карьеры, то только 11,2% студентов видят себя педагогами. На наш взгляд, такой низкий показатель связан с низкой заработной платой в сфере образования. 86,4% опрошенных считают, что их ресурс вполне достаточен для работы в управленческих структурах, в том числе во властных, но для этого нужны выгодные связи. На последний вопрос о целесообразности работы женщин во властных структурах 97,2% юношей (141 чел.) юношей ответили – «да», но при условии, что на первом месте для женщины останутся ее дом и дети. 89,4% девушек (111 чел.) тоже ответили – «да», но для них также приоритетными направлениями являются создание семьи и рождение детей.

Таким образом, гендерные представления женщины в процессе профессионализации в педагогической деятельности приобретают характеристики, соотносимые с существующим в культуре традиционным представлением о женщине: ориентация на дом, семейное благополучие, зависимость и пассивность.

В настоящее время в системе образования Республики Марий Эл работает 28861 человек, в том числе 23583 женщины. Женщины остаются основной социально-демографической группой в образовательной сфере. Профессия педагога в республике и России в целом традиционно считается женской. А.В.Муравьев в своем исследовании отмечает, что необходимыми качествами для успешной жизни в современных условиях 72% женщин считают выгодные связи, 54,2% выделяют активность и предприимчивость, 32,1% – находчивость и жизненную активность, личная честность и порядочность – 9,5%, не демонстрировать свое мнение – 10,1% [6, с.17].

Анализируя понятие «женское лидерство», профессор Т.Бендас рассматривает следующие точки зрения:

1. Традиционная или патриархатная: лидерство – мужское дело, поэтому женщина в роли лидера не нуждается;

2. Эгалитарная: у женщин и мужчин-равные способности к лидерству, поэтому женщина-лидер оценивается по тем же критериям, что и мужчина;

3. Нетрадиционная: в противоположность патриархатной точке зрения считается, что именно женщины, а не мужчины больше способны к лидерству [2, с.257].

Хотя результаты лабораторных исследований демонстрируют, что в основном преобладает традиционная точка зрения, отражающая гендерный стереотип, но эмпирические данные свидетельствуют о том, что в студенческом возрасте женщины обладают не меньшим потенциалом для достижения успеха, чем мужчины. Также установлено, что мужчины и женщины ведут себя по-разному в присутствии лиц своего и противоположного пола.

В соответствии с вышесказанным, Т.Бендас выделяет маскулинную и феминную модель лидерства. Мужчины стремятся во что бы то ни стало захватить лидерскую позицию, а женщины занимают ее лишь в отсутствие мужчин. В присутствии женщин мужчины особенно жестко борются за лидерство, поскольку это повышает их сексуальную привлекательность, женщины же отказываются от лидерства, так как оно у них эту привлекательность снижает. Половая структура группы может влиять и на стиль лидерства: мужчины проявляют инструментальный лидерский стиль, когда работают в чисто мужской группе, но в смешанных по полу группах и женщины и мужчины- лидеры демонстрируют социо-эмоциональное поведение. Учет полового состава группы при выборе стиля – свидетельство коммуникативной компетентности лидера [2, с.266].

Однако, одним из главных факторов выживания России в самые трудные времена являлся феномен русской женщины. Осоз-

навая миссию спасения Отечества, женщины России были мудрыми, терпеливыми, милосердными, сохраняя язык, культуру, святыню Руси. У женщин XXI века великая миссия – возрождение былой славы нашей Отчизны.

В новой России женщины сделали свой выбор – в равной конкурентной борьбе с мужчинами войти в политику, становиться предпринимателями, защищать честь страны на различных конкурсах и при этом оставаться женщиной, неся на своих плечах двойную тяжесть ответственности за себя и близких.

Как показал социологический опрос «Портрет современной женщины Республики Марий Эл», актуальность проблемы заключается в том, что от декларации равных прав необходимо перейти к достижению равных возможностей мужчин и женщин. Конечно, это задача не из легких, помимо чисто экономических сложностей, существует и такое препятствие, как стереотипное восприятие женщин обществом. Поэтому основные аспекты деятельности женщин должны перемещаться в сторону повышения статуса женщины, не только как матери-кормилицы, права которой надо защищать, но и женщины – лидера, способной участвовать в управлении государством.

В связи с этим, если современные женщины хотят другого будущего, то им самим сегодня придется строить его и нельзя надеяться на то, что кто-то это сделает за нее.

В течение трех лет Республиканский Центр социально – психологической помощи населению проводил мониторинг, в ходе которого анализировались вопросы гендерной политики. Целью комплексного социологического исследования было определение основных тенденций жизнедеятельности женщин Республики Марий Эл. Представления интересов женщин, их мнения и участия в выработке решений, направленных на улучшение положения женщин, обеспечении равных прав на рынке труда и равного доступа к финансовым и материальным ре-



сурсам, развитие семейной политики, оказание помощи женщинам, пострадавшим от насилия, развитие системы социального обслуживания женщин являлось главной задачей нашего исследования. За три года в исследовании приняли участие 1023 респондента.

На наш взгляд, результаты проведенного социологического исследования среди женщин Республики Марий Эл отражают их социально-политические взгляды.

В социологическом исследовании приняла участие каждая 75 женщина в возрасте от 18 до 60 лет, в том числе 41% – женщины от 40 до 50 лет; 24,4% – от 30 до 40 лет. Женщины данных возрастных групп приобрели профессиональные навыки и обладают высоким уровнем квалификации.

Данное исследование определило основные направления жизнедеятельности женщин:

– женщина должна принимать активное участие в общественно – политической жизни государства, с этой позицией согласились 91,7% респондентов;

– роль женщины в России изменилась в связи с демократизацией общественной жизни: «да» – ответили 58,9%; 29,8% – не согласились с этим.

В своих ответах женщины обратили внимание на то, что их потенциал используется недостаточно – 68,5%, а 21,4% ответили, что их потенциал практически не востребован.

Немаловажным фактором в поведении женщин является оценка равных прав и свобод и равных возможностей мужчин и женщин. Поэтому положительное отношение к Проекту Федерального Закона «О государственных гарантиях равных прав и свобод и равных возможностей мужчин и женщин в Российской Федерации» выразили 35,7% и лишь 1,3% ответили отрицательно. На вопрос «Должна ли женщина принимать участие в общественной жизни?» – «да» – ответили 92% опрошенных; 5% дали отрицательный ответ.

Немаловажным мотивом в поведении женщин является их оценка одинаковых

шансов с мужчинами сделать карьеру. 66,7% женщин Республики Марий Эл оценивали свои шансы отрицательно; 31% дали положительный ответ. Этому способствует отсутствие следующих личностных качеств у женщин: нахальства и бесцеремонности – 49,4%; находчивости и жизненной ловкости – 32,1%; смелости и решительности – 31,5%. Для того, чтобы успешно прожить в наше время необходимо иметь выгодные связи – 72%, активность и предприимчивость – 54,2%, умение работать – 17%, честность и порядочность – 8%, хорошую специальность – 36,3%.

Реформы последних лет, затронувшие экономику, политику, духовную жизнь, семейный быт, своими тяжелыми последствиями затронули всех жителей России. Семья, поставленная в жесткие социально – экономические условия, борется за выживание и решительно отмечает то, что мешает деловому успеху. Щепетильность в средствах достижения цели – дурной тон. Домашнее насилие – норма. Формальное воспитание в семье и школе закладывает в души детей вместо нравственных основ поведения и жизнедеятельности, агрессию, цинизм, а порой и безразличие ко всему происходящему. За период с 2005 по апрель 2007 года психологическую консультацию получили 73 студента. 93,2% волнует проблема межличностных отношений, связанная с проявлением агрессии, неумением понять другого человека, повышенной конфликтностью, с использованием в ссоре разного рода оскорблений. 6,8% обратились с проблемой, касающейся алкоголизма родителей. В конечном итоге, все это служит барьером к развитию лидерских качеств с позитивным началом, с точки зрения нравственности.

Поэтому нам представляется очень важным сосредоточить усилия профессорско – преподавательского состава на развитие у студентов тех лидерских качеств, которые помогут выдержать повышенные нагрузки, не поддаваться соблазну идти легкими, но сомнительными путями, максимально реализовать свой жизненный потенциал. «Я» –

реальное всегда стремится к «Я» – идеальному, как утверждал К.Роджерс. Следовательно, и цель воспитания – движение к идеалу и соответственно нужен и опыт отношений, дел и поступков.

### Литература

1. *Андреев, В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И.Андреев – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. *Бендас, Т.В.* Гендерная психология: учеб. пособие / Т.В.Бендас – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.
3. *Егоршин, А.П.* Управление персоналом / А.П.Егоршин – 2-е изд. – Н.Новгород: НИМБ, 1999. – 624 с.
4. *Куклина, О.Н.* Гендерные аспекты социализации / Гендерные исследования в гуманитарных науках: Материалы третьей межвузовской научной конференции: 25-26 марта 2004 г., Йошкар-Ола, Марийский государственный педагогический институт / О.Н.Куклина. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, Марийский государственный технический университет, 2004 – 254 с.
5. *Митина, Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М.Митина – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
6. *Муравьев, А.В.* Мониторинг ценностных ориентаций женщин-педагогов Республики Марий-Эл / А.В.Муравьев Психолого-педагогические проблемы совершенствования системы повышения квалификации: Материалы научно-практической конференции сотрудников ГОУ ДПО (ПК) С «Марийский институт образования» по итогам НИР за 2003 год. – Йошкар-Ола: ГОУ ДПО (ПК) С «Марийский институт образования», 2005. – 220 с.
7. Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: Совр. слово, 2005 – 720 с.
8. *Прутченков, А.С.* Социально-психологический тренинг в школе / А.С.Прутченков – 2-е изд., дополн. и перераб. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с. (Серия «Практической психологии»).
9. Психология управления: Курс лекций / Л.К.Аверченко, Г.М.Залесов, Р.И.Макшанцев, В.М.Николаенко; Отв. ред. М.В.Удальцова. – Новосибирск: – «Сибирское соглашение»; М.: ИНФРА-М, 2000 – 150 с.

# ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

---

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ИЛЛЮСТРАТИВНОЙ РЕКЛАМЫ

*Т.Б.Курбацкая, С.Г.Добровольская*

**С**овременная рекламная деятельность стала объектом анализа с экономической, технологической, социокультурной сторон. Исследование рекламы как некоего социально-экономического явления положило начало такой научной отрасли, как адвертология. Нас же больше интересует психологическая сторона рекламы. Реклама – это ретинальный коммуникативный процесс, предполагающий передачу информации множеству вероятных адресатов (реципиентов рекламы), ее развитие на настоящем этапе связано с разработкой все более утонченных методов воздействия, с одной стороны, и усилением контроля над соблюдением прав личности, с другой. Эти процессы в известной степени реципрокны, то есть изменение в одном направлении немедленно влечет за собой изменения в другом. Так, наращивание силы воздействия рекламы вызывает необходимость защиты личности, а усиление защиты потенцирует разработку новых, неизвестных ранее методов давления. Таким образом, возникают новые стратегии, использующие глубинные закономерности регуляции поведения, способные повлиять на психофизиологический статус человека. Многие из этих стратегий могут причинить значительный вред психическому и физическому здоровью. Возникает вопрос о том, каким образом выявить, насколько психологически безопасно то или иное рекламное воздействие и как провести процедуру психологической экспертизы рекламы. Статья 5 Федерального Закона «О рекламе» запрещает «...побуждать граждан к насилию, агрессии, возбуждать панику, а также побуждать к опасным действиям, способным на-

нести 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. Так, например, перед людьми, создающими рекламу, стоит основной вопрос – о том, 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 акта целеполагания в процессе принятия решения относительно будущей деятельности, ее внутриспсихическая компонента, обладающая определенными качествами и особенностями, и складывающаяся под влиянием различных групп факторов. Намерение (интенция) представляет собой особое функциональное образование психики и является важнейшей психологической характеристикой личности, которая отличается осознанным положительным отношением к деятельности. Намерение является особым параметром в любой деятельности, оно связано с процессами ее реализации, воплощения. Основной целью рекламной информации как раз и является формирование интенции (намерения) относительно рекламируемого объекта. Интенциональность является одним из важнейших 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, в целом может оказывать отрицательное психологическое воздействие, что сводит его эффективность к нулю. Именно поэтому необходимо анализировать скрытые, неявные факторы восприятия рекламного материала, что и является задачей психологической экспертизы.

**Методика проведения психологической экспертизы рекламы.** При осуществлении анализа рекламы используют значительное количество методов, которые непосредственно зависят от целей анализа. Специфика нашего исследования заключается в том, что, несмотря на большой объем рекламы, воспринимаемой реципиентами, до сих пор не отработана процедура определения степени психологической безопасности и интенциональности рекламной продукции. Осуществить такой анализ можно с помощью методов, описанных ниже, это: экспертная оценка; метод психотехнического анализа рекламы (по Прониной Е.А.); изучение согласованности мнений респондентов методом ранжирования; интен-анализ (по Ч.Осгуду); психолингвистическая экспертная система «ВААЛ» (по В.И.Шалак). Применение экспертной оценки в данном исследовании является обязательным условием, так как оценка рекламных иллюстраций как раз 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. 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.

**Краткая 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, рассказов и т.п., метод проективного рассказа ориентирован не на диагностику личности, а на экспертную оценку рекламных материалов, которые рассматриваются в таком случае как стимульный материал. Поэтому при обработке и интерпретации данных применяется несколько иная система категорий, которая сформирована в соответствии с «Психотехнической матрицей рекламного воздействия» специально для экспертизы иллюстративной рекламы на соответствие требованиям психологической безопасности. Таким образом был осуществлен психотехнический анализ рекламного воздействия. Испытуемым предлагалось написать ассоциативный рассказ по рекламным иллюстрациям, скомпонованным в различные блоки (блок социальной рекламы, антирекламы, блок политической рекламы, блок политической антирекламы, блок антирекламы и т.д.). В каждом из этих блоков – разное количество рекламных иллюстраций. Обработка полученных ассоциативных рассказов помогла нам провести процедуру мониторинга не только анализа формально-содержательных аспектов рекламных текстов, но и, главным образом, выявления непосредственной аффективной реакции реципиентов на рекламу. Часто выясняется, что декларируемое рекламодателем и реальное субъективное понимание образа не совпадают или совпадают только отчасти. В таком случае появляется возможность оценить психологическую динамику переживания: выявить, какие именно психологические механизмы саморегуляции непроизвольно задействуются рекламным воздействием и отследить симптомы патогенности. Испытуемым предлагается внимательно рассмотреть иллюстрацию и описать ее своими словами на листе бума-

ги. По ассоциациям, внесенным в протокол, оценивался уровень напряженности психики испытуемого в момент экспертизы, определены: индекс нейтральности восприятия;

индекс полярности эмоций, вызываемых рекламным воздействием. Индекс нейтральности восприятия рекламы (ИН) определяется по формуле:

$$ИН = \frac{\text{Нейтральные ассоциации} - (\text{позитивные ассоциации} + \text{негативные ассоциации})}{\text{Общее число ассоциаций}}$$

Индекс нейтральности изменяется от -1 до +1. Если ИН находится в пределах от -1 до -0,33, сила эмоций повышена и стремится к аффективному шоку. Если ИН находится в пределах от +0,33 до +1, сила

эмоций повышена и стремится к положительному полюсу. Если ИН в пределах от -0,33 до +0,33, эмоциональное равновесие неустойчиво. Индекс полярности эмоций (ИП) определяется по формуле:

$$ИП = \frac{\text{Позитивные ассоциации} - \text{негативные ассоциации}}{(\text{позитивные ассоциации} + \text{негативные ассоциации})}$$

Индекс изменяется от -1 до +1. Если ИП в пределах от -1 до -0,33, преобладают неприятные чувства. Если ИП в пределах от +0,33 до +1, преобладают положительные эмоции. Если ИП в пределах от -0,33 до +0,33, эмоциональное состояние противоречивое, амбивалентное. Установлено, что с ростом эмоциональной напряженности вос-

приятия (ИН < -0,33) снижается адекватность осмысления получаемой информации. Установлено также, что нарастание приятных чувств (ИП > +0,33) сопровождается принятием информации, а усиление неприятных чувств (ИП < -0,33) свидетельствует о возникновении внутреннего сопротивления и отторжении предлагаемой информации.

$$\frac{S_x^2}{S_y^2}$$

Рис. 1. Соотношение показателей индекса полярности ИН и индекса нейтральности ИП (по Е.Е.Прониной)

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 рекламной 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 были рассмотрены не все варианты индексов, нами была составлена табл. 1.

Таблица 1

#### Экспертиза психологической безопасности рекламы

$$Sx^2 = \frac{1}{n} \sum (xi - \bar{x})^2.$$

Результаты исследования заносились в таблицы сводных данных.

**Изучение согласованности мнений респондентов методом ранжирования.** Во второй части экспертизы изучается согласованность мнений респондентов относительно рекламируемого объекта (продукта). Респондентам выдавали специальный бланк и предлагали оценить с помощью ранжирования следующие параметры предлагаемой рекламной иллюстрации: символы в рекламе, мотивация привлечения интереса, мотивация отсутствия интереса, формы направленности личности, интенция в рекламе.

В каждой из пяти предложенных групп – 7 параметров. Цифрой 7 обозначался самый значимый ранг, цифрой 6 – менее значимый и т.д. до 1.

После ранжирования результаты обобщаются, вносятся в сводные таблицы дан-

ных 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 специальные таблицы сводных данных. Далее с помощью компьютерной программы подсчитывались суммы рангов (мест), соответствующие каждому параметру. После этого мы должны были получить значение коэффициента конкордации, которое укажет на согласованность или несогласованность

## Бланк анкеты

Пол: муж. \_\_\_\_\_ жен. \_\_\_\_\_ (нужное подчеркнуть)

Возраст \_\_\_\_\_ лет

Мне нравится то, что в рекламе используются:

- необычные символы;
- оригинальные символы;
- красочные символы;
- эротичные символы;
- большое количество символов;
- масштабные символы (различные по величине);
- яркие символы.

В рекламе-иллюстрации меня прежде всего привлекает:

- ее необычность;
- ее оригинальность;
- ее красочность;
- ее эротичность;
- ее насыщенность символами;
- ее масштабность;
- ее яркость.

В рекламе-иллюстрации меня прежде всего раздражает:

- ее необычность;
- ее оригинальность;
- ее красочность;
- ее эротичность;
- ее насыщенность символами;
- ее масштабность;
- ее яркость.

Когда я смотрю на рекламу-иллюстрацию, то часто ощущаю, что:

- у меня есть влечение к тому, чтобы приобрести это (сделать что-то, проголосовать за кого-то);
- у меня есть желание к тому, чтобы приобрести это;
- у меня есть интерес к тому, что я вижу;
- у меня есть склонность к тому, чтобы сделать это своим;
- у меня есть убеждение в том, что это мне нужно;
- то, что я вижу, соответствует моему мировоззрению;
- если бы это принадлежало мне, то это было бы идеально.

Посмотрев на рекламу-иллюстрацию, я часто ловлю себя на мысли:

- что я не буду это покупать;
- что я куплю это, но не могу объяснить, почему;
- что я хотел бы когда-нибудь это приобрести;
- что я запомню эту рекламу и куплю это, когда представится такая возможность;
- что я куплю это, потому что это уже есть у моих знакомых;
- что я куплю это просто потому, что мне нравится реклама этого продукта;
- что я куплю это обязательно, потому что оно крайне необходимо

мнений экспертов в каждой из обследуемых групп. Уровень значимости мы принимали равным 0,05, считая, что вполне 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 достаточно просто – по наибольшей сумме рангов.

Для выяснения степени согласованности мнений экспертов мы использовали коэффициент конкордации (Кк), расчет которого осуществлялся по методике, предложенной И.Г.Венецким, В.И.Венецкой. Данный коэффициент предложен М.Кендэллом и Б.Смитом и характеризует степень согласованности мнений экспертов о влиянии различных привлеченных исследователями факторных признаков на величину результативного признака. Важность того или иного факторного признака устанавливается экспертами независимо друг от друга, путем ранжирования факторных признаков. Полученные результаты мнений экспертов о рангах факторных признаков ( $a_{km}$ ) сводились в таблицы.

Коэффициент конкордации вычисляется по формуле:

$$K_k = \frac{S}{\frac{1}{12} [m^2(k^3 - k) - m \sum_{j=1}^m T_j^2]}$$

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  $\sum a_{kj}$ .

Мнения экспертов о важности факторных признаков ( $a_{ij}$ ).

Факторный признак	Эксперт					Сумма $\Sigma$
	1	2	3	...	M	
$X_1$	$a_{11}$	$A_{12}$	$A_{13}$	...	$a_{1m}$	$\Sigma a_{1j}$
$X_2$	$a_{21}$	$A_{22}$	$A_{23}$	...	$a_{2m}$	$\Sigma a_{2j}$
$X_k$	$a_{k1}$	$a_{k2}$	$a_{k3}$	...	$a_{km}$	$\Sigma a_{kj}$

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:

$$S = \sum_i (\sum_j a_{ij} - T)^2.$$

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  $K_k$  оценивается критерием  $\chi^2$  (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  $\chi^2$  факт. >  $\chi^2$  табл., в резуль-



тате чего выяснялось, насколько согласованы мнения респондентов. В нашем случае было использовано 7 факторов, поэтому согласно таблице «Значений  $\chi^2$  в зависимости от числа степеней свободы и доверительной вероятности», прилагаемой ниже, эти значения и были представлены как исходные и использованы в компьютерном варианте программы подсчета результатов.

Факторы	$\alpha$		
	0,05	0,01	0,001
7	14,08	18,47	24,32

**Метод интент-анализа.** Для исследования намерений нами был выбран новый метод – метод интент-анализа (англ. *Intent* – намерение). Метод интент – анализа в своей основе содержит процедуру семантического дифференциала, предложенного еще в 50-е годы XX века Чарльзом Осгудом и дает возможность интегрального описания того, о чем говорится в проективном рассказе. Основан данный метод на принципе ассоциации между понятием, обозначающим объект оценки, и теми или иными вербальными антонимами, характеризующими направленность и интенсивность оценки. Смысл метода состоит 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 чего для каждой пары антонимов создана 5 или 7 балльная шкала. На основании имеющегося экспериментального опыта установлено, что шкалы работают по принципу однородного группирования, что позволяет позднее рассматривать субъективное семантическое пространство признаков – факторов. Испытуемые должны с помощью индексации шкал и последующего соединения отметок составить свой семантический профиль и проинтерпретировать его по показателям четырех факторов. Инструкция для испытуемых: «От-

метьте знаками те позиции на шкалах, которые соответствуют Вашим представлениям о данной рекламе». В идеальных вариантах все профили имеют приблизительно одинаковую конфигурацию, что свидетельствует об адекватной оценке. Респонденты отмечали знаками те позиции на шкалах, которые соответствуют их представлениям о предлагаемом им виде иллюстративной рекламы.

Для проверки статистической гипотезы мы использовали критерий Фишера, который позволяет сравнивать величины выборочных дисперсий двух рядов наблюдений. Для вычисления F эмп. нужно найти отношение дисперсий двух выборок, причем так, чтобы большая по величине дисперсия находилась бы в числителе, а меньшая в знаменателе. Формула вычисления эмпирического значения критерия Фишера (F) такова:

$$F \text{ эмп.} = \frac{Sx^2}{Sy^2}, \text{ где}$$

$$Sx^2 = \frac{1}{n1} \sum (xi - \bar{x})^2.$$

$$Sy^2 = \frac{1}{n2} \sum (yi - \bar{y})^2.$$

Величина **F эм.** =  $\frac{S1^2}{S2^2}$  имеет F-распре-

деление Фишера с числами степеней свободы  $n1 - 1$  (для числителя  $S1^2$ ) и  $n - 1$  (для знаменателя  $S2^2$ ). Поскольку, согласно условию критерия, величина числителя должна быть больше или равна величине знаменателя, то значение F эмп. всегда будет больше или равно единице, т.е.  $F \text{ эмп.} > 1$ . Число степеней свободы определяется также просто:  $df1 = n1 - 1$  для первой (т.е. для той выборки, величина дисперсии которой больше и  $df2 = n2 - 1$  для второй выборки. Для уровня значимости  $\alpha = 0,02$  и чисел степеней свободы  $n1 - 1 = 30 - 1 = 29$  (для числителя  $S1^2$ ) и  $n2 - 1 = 30 - 1 = 29$  (для знаменателя  $S2^2$ ) из таблицы (4) находим

$$F \text{ кр.} = \left(1 - \frac{\alpha}{2}\right).$$

В силу того, что  $F_{эм}$  может быть  $> F_{кр}$ , нулевая гипотеза отвергается при уровне значимости  $\alpha = 0,02$  и принимается альтернативная гипотеза о том, что различия между дисперсиями значимы. Следовательно, оценка качества какого-либо вида иллюстративной рекламы у мужской выборки отличается от оценки качества женской.

**Психолингвистическая экспертная оценка «ВААЛ» (Шалак В.И.).** Исследованию формально-динамических характеристик рекламы на современном этапе уделяется большое внимание. Во-первых, это крайне важно для изучения закономерностей влияния рекламы на подсознание; во-вторых, на основе полученных научных данных создаются методики, которые дают высокий практический эффект психологического воздействия на потребителей. Одной из наиболее интересных методик такого плана является методика ВААЛ, хорошо известная исследователям, работающим в области рекламных коммуникаций, пропаганды, PR, политической рекламы и пр. Она позволяет оценить некоторые характеристики рекламы, например, названия торговой марки, фирмы, текста и пр., опираясь на их психолингвистические характеристики. Методика сконструирована с использованием основ NLP. Она позволяет, например, на основе звучания некоторых непонятных человеку текстов

определить по целому ряду характеристик (используемых в методике семантического дифференциала) эмоциональное отношение людей к этим, например, искусственно созданным текстам. Прикладным достоинством методики является то, что она позволяет лишь с помощью одной компьютерной программы реконструировать ответы тысяч респондентов, не проводя массовых опросов. Методика создавалась на основе многочисленных исследований. В процессе таких исследований было выявлено, например, что, предъявляя испытуемым некоторые одинаково звучащие искусственно создаваемые слова, можно получить очень близкие по значению их эмоциональные оценки. Система ВААЛ, работа над которой ведется с 1992 года, позволяет прогнозировать эффект неосознаваемого воздействия текстов на массовую аудиторию, анализировать тексты с точки зрения такого воздействия, составлять тексты с заданным вектором воздействия, выявлять личностно-психологические качества авторов текста, проводить углубленный контент-анализ текстов и делать многое другое. Система ВААЛ в нашем случае будет выполнять задачи, связанные с оценкой нескольких образцов рекламы.

Таким образом, сочетание данных методов позволяет провести психологическую экспертизу рекламы. ■

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

---

## СИТУАТИВНО-ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

*Е.А.Евсцова*

**П**роблема качества педагогического образования относится к разряду «вечных» в педагогике, а в связи с Болонской конвенцией и стандартизацией отечественного высшего педагогического образования на основе компетентностного подхода, актуальность и значимость этой проблемы значительно возрастает.

Компетентностный подход, ориентированный на повышение качества образования предполагает изменение в процессе оценивания уровня достижений или компетенций студентов. Оцениваются компетенции студентов решать ситуационные учебные и профессиональные задачи.

Что такое «качество образования» как понятие?

В.И. Андреев характеризует понятие «качество образования» как интегральную характеристику показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов или превосходят их» [1, с.386]. В.И. Андреев считает, что проблема повышения качества образования в идеале выводит на проблему гарантированного качества образования, решение которой непосредственно связано с проблемой педагогического мониторинга качества образования.

Исследователи все-таки без внимания оставляют не менее важные параметры качества образования, такие как мировоззренческие и ментальные. Оценить качество образования с точки зрения воспитания и развития личности можно лишь опосредованно, по достаточно отдаленным результатам, по поступкам человека, по его нравственной,

мировоззренческой, ментальной позиции в жизни. По мнению Б.С. Гершунского «качество образования, его результативность следует оценивать, как на индивидуально-личностном уровне с учетом реальных образовательных приобретений личности, так и на ментальном» [2, с.75].

В связи с этим, учебный курс «История педагогики» имеет большое мировоззренческое и профессионально – воспитательное значение в общей системе специальной подготовки будущего педагога. Общеизвестно, что педагогическая деятельность – особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Следовательно, миссия современного педагога состоит в глобальной ответственности за все происходящее не только в социуме, но и цивилизации.

Учебный курс «История педагогики» ориентирован на развитие профессиональных и личностных качеств будущего педагога, включая развитие гуманистических ценностно-смысловых ориентаций, профессионально-педагогической культуры, историко-педагогического и прогностического мышления, а также внутрипредметных компетенций.

В рамках статьи акцентируем внимание на педагогической оценке и самооценке внутрипредметных компетенций студентов в процессе изучения истории педагогики.

Что такое «внутрипредметные компетенции» как понятие? Внутрипредметные компетенции – это интегральный показатель

синтеза знаний, умений, способностей, профессиональной мотивации, направленной на решение учебных и профессиональных задач на базе освоения педагогических теорий (концепций) при изучении истории педагогики и их применения в реальных педагогических ситуациях.

Проектируя содержание авторского спецкурса по истории педагогики на основе интеграции концептуального и компетентного подходов, ориентируем студентов на развитие следующих внутрипредметных компетенций:

- умение выделять цель педагогической теории (концепции);
- умение выделять ведущую идею педагогической теории (концепции);
- умение оперировать базовыми понятиями педагогической теории (концепции);
- умение раскрывать базовые принципы построения педагогической теории (концепции);
- умение выделять положения педагогической теории (концепции), которые сохраняют свое научно-практическое значение в настоящее время;
- способность к широкому переносу историко-педагогических знаний в новые ситуации;
- способность к творческому применению педагогической теории (концепции) в современных условиях;
- умение прогнозировать перспективы развития теории и интегрировать в другие теории.

Далее возникает вопрос: как диагностировать степень развития внутрипредметных компетенций студентов в процессе изучения истории педагогики?

Опытно – экспериментальная работа показала, что взаимодополнение ситуативного и задачного подходов, (т.е. диагностирование внутрипредметных компетенций студентов с помощью специально организованных ситуационных задач и заданий) оказалось более эффективным.

В нашем исследовании ситуационно-задачный подход применяется как принцип и

условие повышения эффективности оценки внутрипредметных компетенций студентов в изучении истории педагогики.

Задачный подход представляет собой насыщение содержания обучения системой заданий и задач. По мнению В.И. Андреева, задачный подход в контексте педагогического мониторинга требует отбора и конструирования именно учебных диагностических задач.

Ситуативный подход в обучении студентов при изучении истории педагогики – это проектирование ситуаций будущей профессиональной деятельности, предполагающие практическое использование теоретической информации, внутрипредметных компетенций в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Ситуация в психологии характеризуется как «система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. Здесь внешнее положение по отношению к субъекту означает: в пространственном отношении – внеположенность ему; во временном отношении – предшествование действию субъекта; в функциональном отношении – независимость от него соответствующих условий в момент действия. К элементам ситуации могут относиться и состояния самого субъекта в предшествующий момент времени, если они обуславливают его последующее поведение. Реализация требований ситуации создает предпосылки её преобразования или преодоления» [3, с.433].

Рассмотрением, исследованием реальных ситуаций в контексте профессионально ориентированного обучения в отечественной педагогике высшей школы занимался А.А. Вербицкий.

В контекстном обучении, как считает А.А. Вербицкий, основной единицей работы является ситуация в её предметной и социальной обусловленности, деятельность обучающихся приобретает черты..., в которых проявляются особенности учебной и будущей профессиональной деятельности. Следовательно, цель ситуационного подхода по А.А. Вербицкому – это практическое преобразование профессиональных ситуаций и

приведение их к виду, составляющему разрешение проблемы.

В психологии разработана нормативная теория принятия решений, описывающая ситуации принятия решений, в которых мы можем выбирать между альтернативами (вариантами), имеющими различные, более или менее вероятные следствия. Данная теория помогает выяснить, какое же единственное решение, и рациональное, и ответственное. Тип рациональности, основанный на теории решений, помещается в более широкий контекст «свободно аргументирующей» рациональности, в котором мы в сообществе с другими пробуем объединять различные перспективы и оценивать рассматриваемый проект в его отношении к другим целям и ценностям.

В ситуации принятия решения часто возникает и когнитивный диссонанс, то есть состояние дискомфорта, возникающее всякий раз, когда у студентов имеются различные (идеи, ценности, мнения и др.), которые не всегда согласуются. Поэтому и студентам, и преподавателям необходимо овладевать и теорией принятия решений, и теорией когнитивного диссонанса, так как многие ситуации принятия решения заключаются в выборе более чем из двух возможных альтернатив, что и усложняет анализ ситуации принятия решения и соответственно дальнейшее адекватное профессиональной ситуации поведение в будущей профессиональной деятельности. Применение педагогических ситуационных задач является основой для развития и оценивания внутрипредметных компетенций студентов.

Педагогическая ситуационная задача – это профессиональная педагогическая задача, предъявляемая в форме описания некоторой ситуации педагогического общения, обучения, воспитания, разрешение которой ориентировано на развитие педагогических знаний, компетенций, профессиональных и личностных качеств студентов – будущих педагогов. Ситуационные педагогические задачи – этот метод близок к кейс методу, который активно применяется в зарубежной

педагогике в процессе разборки и решения практико-ориентированных ситуаций.

В связи с этим, применение ситуативно-задачного подхода к оценке внутрипредметных компетенций при изучении истории педагогики преследует следующие цели:

- 1) развитие навыков анализа, критического и прогностического мышления;
- 2) усиление взаимосвязи теории и практики;
- 3) расширение и углубление представлений примеров принимаемых управленческих и творческих решений;
- 4) представление о последствиях принимаемых педагогических решений;
- 5) представление различных точек зрения;
- 6) формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

Наряду с достижением основных целей, студенты получают навыки устной коммуникации и аргументирования своей позиции; в ходе учебной дискуссии вырабатывается уверенность в себе, убежденность в том, что в реальной профессионально-педагогической ситуации они смогут справиться с любой проблемой.

Итак, используя ситуационно-задачный подход к оценке внутрипредметных компетенций студентов при изучении истории педагогики целесообразнее применять разработанную В.И. Андреевым матрицу содержательной 10-балльной оценки знаний, умений и творческих способностей, т.е. компетенций [4, с.14].

От 1-5 баллов оцениваются историко-педагогические знания, от 6-8 оцениваются педагогические умения, применяемые в типовой педагогической ситуации, в 9-10 баллов оцениваются педагогические компетенции в решении профессионально-творческих, исследовательских задач. В процессе изучения курса «История педагогики» студентам предлагается система ситуационных задач и заданий, требующих понимания, запоминания изученного материала; умений применять знания в типовых педагогических



гическим.....педагогическим  
.....!

В связи с тем, что особенностью изучения истории педагогики является анализ классических историко-педагогических текстов, то в помощь студентам и преподавателям спроектирован учебно-методический комплекс, программа которого содержит методический материал для самостоятельной работы с первоисточниками и ситуационные задачи, задания для развития и оценивания внутрипредметных компетенций.

Изучая тему «Константин Дмитриевич Ушинский – основоположник научной педагогики в России» студентам предлагается проанализировать статью «О пользе педагогической литературы», в которой автор высказывал ряд суждений о взаимоотношении теории и практики в педагогике, о педагогической науке, и разработке психологии в интересах педагогической науки.

Мы предлагаем студентам самостоятельно прочитать избранные педагогические сочинения К.Д. Ушинского в 2-х т. Т.1. М.: 1953 (под ред. проф. В.Я.Струминского), используя программу учебно-методического комплекса:

1. В чем причина написания статьи «О пользе педагогической литературы» К.Д. Ушинским? (с.139–140).

2. Разрешает ли К.Д. Ушинский спор между теоретиками и практиками в деле воспитания? (с.140–143).

3. Докажите истинность убеждения К.Д. Ушинского о взаимоотношении теории и практики в педагогике с помощью аналогии между искусством медицины и искусством воспитания? (с.143–146).

4. Педагогика – это искусство или наука по К.Д. Ушинскому? (с.618–619).

5. Докажите или опровергните тезис К.Д. Ушинского о том, что «педагогическая литература является могущественным средством для педагога – практика, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял свой долг, взявшись за воспитание духовной стороны человека» (с.148–154).

6. Почему Ушинский считал, что педагогическая литература необходима и для родителей? (с.154–156).

Изучая педагогическое наследие А.С. Макаренко, предлагаем студентам педагогические ситуации из произведений, где оцениваются умения применить знания в типовых педагогических ситуациях: проанализируйте педагогическую ситуацию из книги «Педагогическая поэма» и решите, как называется метод воспитания, разработанный А.С.Макаренко:

«В отряде 12 человек, из них 10 отличников. Отряд выдвигается на первое место и получает несколько походов в оперный театр. Идет весь отряд. И отличники, и те, кто имеет плохие отметки. Они пользуются тем, что получил отряд. Казалось бы, – несправедливо, а на самом деле чрезвычайно полезно, Петя чувствует себя неловко. Он, не работая, пользуется и получает то, что работали другие, и это является для него молчаливым нравственным обязательством. На следующий месяц он из кожи вылезет, а выйдет в отличники».

А) метод педагогического взрыва;

Б) метод авансирования личности;

В) метод педагогического риска.

Изучая тему: «Современные тенденции развития мирового образовательного пространства», студентам – будущим педагогам предлагаем ситуационные задачи, оценивающие творческий внутрипредметный и межпредметный перенос знаний, умений, творческих способностей т.е. компетенций в новые ситуации: «Какие в современных условиях существуют факторы и барьеры для творческой самореализации педагога на основе принципов гуманности и толерантности?».

Применяя ситуационно-задачный подход и содержательную 10-бальную оценку знаний, умений, творческих способностей, т.е. компетенций, для развития и оценивания компетенций, получили следующие результаты: способны воспроизвести имеющиеся знания – 55% студентов; умеют применить знания в типовой ситуации – 34% и твор-

чески перенести компетенции в новые ситуации способны лишь – 11% студентов.

Необходимо насыщать содержание учебного курса «История педагогики» диагностическими ситуативными задачами – это приоритетное психолого-педагогическое условие позволит студентам – будущим педагогам активно развивать педагогические компетенции, историко-педагогическое и прогностическое мышление и менталитет личности.

Итак, взаимодополнение ситуационно-задачного и компетентностного подходов позволит повысить качество изучения учебных курсов образовательной области «Педагогика».

### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
2. *Гершунский, Б.С.* Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособие / Б.С.Гершунский – М.: Флинта; Наука, 2003.
3. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н.Копорулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева, Л.М.Балабанова; под общей ред. Ю.Л.Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
4. Педагогический мониторинг качества образования / под науч. ред. В.И.Андреева. – Казань: ЦИТ, 2000. – 176 с.





## СОДЕРЖАНИЕ

### ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Смирнов М.А.** Формирование профессионального самосознания будущих юристов в условиях использования интерактивных методов обучения ..... 3
- Ульяницкая Т.В.** Ориентация будущего учителя начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции ..... 7

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

- Ившина Г.В., Марданов М.В.** Моделирование результатов метода экспертных оценок в педагогическом эксперименте ..... 13
- Силантьев А.В.** Компьютерные технологии в предметной подготовке будущего учителя физики ..... 19
- Зиятдинов Ш.Г.** Совершенствование системы подготовки учителей физики к работе по экологическому образованию и воспитанию учащихся ..... 24
- Кузьмин Н.В.** Педагогические условия подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в сельской школе ..... 33
- Сметанникова Е.В.** Возможности образовательной среды гимназии в развитии творческой деятельности учащихся ..... 37

### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

- Фарукшина Н.Т.** Развитие коммуникативной компетенции студентов технического вуза ..... 42
- Паршина Л.Г.** Педагогические условия формирования профессиональной компетенции учителя музыки средствами мультимедиа в процессе вузовской подготовки ..... 48
- Тычинкина Т.П.** Модель формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в системе дополнительного образования ..... 55

### ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

- Бережная М.С.** Социокультурные аспекты современного состояния высшей школы ..... 61
- Кондратюк Т.А.** Проблемы социализации и развития нравственных качеств личности учащихся в профессиональном лицее ..... 67
- Хораськина О.А.** Готовность к работе в социально-реабилитационных центрах как условие конкурентоспособности учителя музыки ..... 78
- Вязникова В.В.** Социокультурные аспекты подготовки специалистов библиотечно-информационной сферы ..... 83

<b>Закирова Т.И.</b> Педагогические условия профилактики и коррекции профессиональной деформации сотрудников уголовно-исполнительной системы в учреждениях начального и дополнительного профессионального образования .....	87
<b>Абузярова Е.Н.</b> О социальном партнерстве в сфере дополнительного образования детей .....	92
<b>Соловьева С.А.</b> Типы отношений между смыслом жизнью и его осознанием у студентов педагогического вуза .....	99
<b>Савельева Т.В.</b> Динамика этических представлений личности студентов в ходе дискуссии .....	107
<b>Шайхутдинов Т.Ф.</b> Особенности эколого-эстетического воспитания студентов в вузах .....	111

#### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

<b>Шакуров Р.Х.</b> Человеческие отношения как фактор социализации личности .....	117
<b>Попов Л.М., Ведица И.И.</b> Диалектика становления ценностей подростков: от универсализма к гедонизму .....	124
<b>Калашникова М.М.</b> Изучение стрессоустойчивости личности как средства ее совершенствования и развития .....	129
<b>Луковенко Т.Г.</b> Современные проблемы профилактики агрессивного поведения детей-сирот в условиях детского дома .....	134
<b>Михайлова Т.В.</b> Формирование ценностных ориентаций в системе воспитательной деятельности педагога .....	139
<b>Данилова В.А.</b> Воспитание нравственной антинаркотической устойчивости у студентов технического вуза .....	144
<b>Лазарева Т.А.</b> Развитие лидерских качеств у студентов – будущих учителей: гендерный аспект .....	148

#### **ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Курбацкая Т.Б., Добротворская С.Г.</b> Методика проведения психологической экспертизы иллюстративной рекламы .....	155
---	-----

#### **ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

<b>Евсеева Е.А.</b> Ситуативно-задачный подход к оценке внутрипредметных компетенций студентов в изучении истории педагогики .....	163
--	-----

**НАШИ АВТОРЫ**

СМИРНОВ М.А. – аспирант кафедры психологии Марийского государственного университета

УЛЬЯНИЦКАЯ Т.В. – преподаватель педагогики Казанского педагогического колледжа

ИВШИНА Г.В. – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации Казанского государственного университета

МАРДАНОВ М.В. – кандидат педагогических наук, доцент Института государственной службы при Президенте РТ г. Казани

СИЛАНТЬЕВ А.В. – старший преподаватель кафедры физики ГОУ ВПО «Марийский государственный педагогический институт им. Н.К.Крупской»

ЗИЯТДИНОВ Ш.Г. – кандидат физико-математических наук, доцент Бирской государственной педагогической академии, докторант кафедры теории и методики обучения физике МПГУ

КУЗЬМИН Н.В. – аспирант ГОУ ВПО «Марийский государственный педагогический институт им. Н.К.Крупской «Профессиональная подготовка учителей технологии»

СМЕТАННИКОВА Е.В. – аспирант кафедры педагогики Барнаульского государственного педагогического университета

ФАРУКШИНА Н.Т. – ст. преподаватель кафедры философии Инженерно-экономической академии г. Набережные Челны, аспирантка ТГГПУ

ПАРШИНА Л.Г. – ассистент кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Мордовского государственного педагогического института имени М.Е.Евсевьева.

ТЫЧИНКИНА Т.П. – заместитель директора по бизнес-образованию Альметьевского филиала ИЭУП

БЕРЕЖНАЯ М.С. – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Института художественного образования РАО, доцент кафедры психологии управления Всероссийской государственной налоговой академии

КОНДРАТЮК Т.А. – заместитель директора по научно-методической работе профессионального лицея № 9

ХОРАСЬКИНА О.А. – преподаватель и аспирант кафедры ТиММ Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

ВЯЗНИКОВА В.В. – старший преподаватель кафедры культуры и искусств Марийского государственного университета, аспирант Казанского государственного университета культуры и искусств

ЗАКИРОВА Т.И. – соискатель МГПИ им.Крупской, преподаватель-методист Федерального государственного образовательного учреждения «Учебный центр УФСИН России по Республике Марий Эл»

АБУЗЯРОВА Е.Н. – заместитель директора по методической работе ЦРТДЮ «Радость»

СОЛОВЬЕВА С.А. – старший преподаватель кафедры психологии Чебоксарского государственного педагогического университета, соискатель кафедры общей психологии КГУ

САВЕЛЬЕВА Т.В. старший преподаватель экономического факультета Казанского государственного университета, декан психологического факультета Института социальных и гуманитарных знаний

ШАЙХУТДИНОВ Т.Ф. – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства КГСАУ

ШАКУРОВ Р.Х. – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

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

ВЕДИНА И.И. – педагог-психолог гимназии № 19 г. Казани

КАЛАШНИКОВА М.М. – преподаватель кафедры иностранных языков ИНЭКА г. Набережные Челны, соискатель кафедры психологии личности КГУ

ЛУКОВЕНКО Т.Г. – старший преподаватель кафедры специальной психологии и педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета

МИХАЙЛОВА Т.В. – аспирантка кафедры педагогики ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, учитель СОШ № 1 г. Цивильск Чувашской Республики.

ДАНИЛОВА В.А. – заместитель заведующего кафедрой, старший преподаватель кафедры международного образования ВФ МАДИ (ГТУ)

ЛАЗАРЕВА Т.А. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии МГПИ им. Н.К.Крупской

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

ЕВСЕЦОВА Е.А. – кандидат педагогических наук, научный сотрудник кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, докторант кафедры педагогики КГУ