

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

ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 5 2007 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 5 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 09-07/10-3

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 – доктор педагогических
наук, доцент кафедры журналистики Казан-
ского государственного университета

Выпускающий редактор

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

Технический секретарь

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНИЦИАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Ю.В.Андреева

Проблема модернизации профессионального образования актуальна не только для России. Как отмечает немецкий исследователь Д.Ратцке: «В ходе изменений общества и технологий СМИ должен измениться сам журналист, его профессиональная этика, следовательно, должно измениться и его образование».

Сегодня проблемы реформирования журналистской школы многие страны решают, отталкиваясь от своих образовательных традиций, поскольку традиционно в мировой системе высшего журналистского образования не сложилось единых стандартов и единых подходов. Между тем, большинство знаменитых школ журналистики делают акцент на ранней профессиональной инициации студентов.

Профессионально-творческая инициация – некий акт превращения студента в журналиста, рождение молодого профессионала, пробуждение в студенческой «Я-концепции» базовых, глубинных основ «Я-профессионала». Профессиональная инициация студента позволяет будущему специалисту профессионально состояться уже на этапе обучения в вузе, принимая и осозная правила, нормы профессиональной конкуренции. Профессиональная инициация студента в рамках учебного процесса позволяет ему избежать излишних стрессовых ситуаций, поскольку он находится не в конкурентной среде профессионалов, а в процессе сотворчества с педагогом-мастером. Профессиональные успехи, которыми сопровождается инициация, способствуют укреплению адекватной самооценки студента, закрепляют его индивидуальные позитивные модели конкурентоспособности.

Профессиональная инициация студентов на наиболее ранней стадии характерна для американской обучающей системы. Так, в Америке особенно популярны школы прикладной журналистики, открытых при крупных редакциях, слушателями которых могут стать только бакалавры и специалисты (непрофильных факультетов: юридического, исторического, экономического и т.д.) и только на платной основе. Интересно, что в подобные школы не принимают студентов-журналистов и работающих сотрудников СМИ. Организаторы подобных школ полагают, что особое внимание следует уделять обучению профессиональным навыкам, таким как техника ведения репортажа, методика поиска новостей и др. Подобные школы журналистики, напоминающие творческие мастерские, в настоящее время приобретают все большую популярность в Австралии, Швеции и Германии. Американская модель ранней профессиональной инициации базируется на идее того, что журналист «с чистого листа», без профессиональных знаний и навыков имеет больше шансов раскрыть свою индивидуальность, продемонстрировать способности к саморазвитию.

Французские педагоги полагают, что к профессиональной инициации студентов нужно готовить: изменения в «Я-концепции» студентов должны происходить не революционно, а напротив – поэтапно и постепенно. В «большую журналистику» студентов выпускают лишь на пятом году обучения, при этом в редакциях за каждым студентом закрепляется конкурентоспособный журналист, выполняющий миссию творческого наставника. Интересно, что работа в редакции подразумевает полное погружение в

творческую среду на длительное время (от 6 месяцев до года). Так, в длительном и динамичном процессе общения и совместного творчества мастера и ученика и происходит акт рождения профессионала. Французские коллеги выделяют ряд важнейших условий для профессиональной инициации: 1) мотивация – «первое условие вашего успеха – горячее желание стать журналистом»; 2) умение ориентироваться в современных процессах «знать, но особенно понимать»; 3) индивидуальный стиль – «пишите живо, просто, коротко и конкретно» и 4) хорошее здоровье «журналистика сопряжена с высокой физической и психической нагрузкой».

Главным результатом обучения, которое по замыслу французской системы завершается актом профессиональной инициации является становление саморазвивающейся личности журналиста. Об этом свидетельствует одна из ключевых компетенций, заявленная как способность воспринимать современные события критично, всестороннее, в перспективе их развития.

Вообще принято выделять так называемый *Американский и Европейский стандарт журналистского образования*. Американский стандарт ориентирован на решение профессиональных задач и развитие ключевых компетенций; Европейская модель отличается большей фундаментальностью: студенты получают обширные знания в различных областях гуманитарных знаний. Подводя итог краткому анализу зарубежного опыта, можно сказать, что сторонники поэтапной подготовки профессиональной инициации – это представители знания-центристского и компетентностного подхода в профессиональном образовании. А приверженцы практико-ориентированного, проблемного подхода в профессиональном образовании поддерживают, как правило, стратегии ранней профессиональной инициации.

В условиях модернизации российского образования, перед факультетами журналистики ставится проблема подготовки журналиста бакалавра. Фактически, бакалаври-

ат подразумевает подготовку компетентного репортера, готового работать в информационных программах ТВ, работать в отделах новостей печатных и электронных СМИ. Выпускник вуза не только должен обладать набором базовых профессиональных компетенций, но также иметь сложившуюся Я-концепцию профессионала, иметь опыт профессиональной инициации. Возможно ли в принципе решить эту задачу за три года обучения? С другой стороны, в отечественной системе подготовки журналистов не предусмотрено параллельное обучение бакалавров, специалистов и магистров. Напротив, магистр проходит все ступени профессионального роста. Следовательно, всех студентов ждет общая ранняя профессиональная инициация.

Стоит обратить внимание на то, что еще в начале 90-х профессионально-творческая инициация выпускников факультетов журналистики происходила, как правило, довольно мягко, в условиях работы в редакции и сотрудничества с наставником. Коммерциализация СМИ и профессиональная межличностная конкуренция изменила устоявшиеся традиции. В обозримом прошлом профессиональная инициация студентов чаще всего происходила вне вуза, на стадии профессиональной адаптации. Имея должность корреспондента, молодой специалист как бы постепенно превращался в журналиста, один на один сталкиваясь со сложнейшими профессиональными и личностными проблемами, оказываясь вовлеченным в постоянные творческие кризисы. Эта практика приводила к неустойчивости журналистского сообщества – текучки кадров. Как показывают специальные исследования, за 3–4 года до 70 процентов меняется состав редакций коммерческих СМИ, (в которых развита профессиональная конкуренция).

В последние годы позитивные изменения произошли во многом благодаря активному введению в учебный процесс мастер-классов. Благодаря работе в «творческих мастерских» студенты получили возможность компенсировать проблемы, связанные с от-

существованием института профессионального наставничества.

Результаты проведенных исследований среди студентов факультета журналистики Казанского государственного университета по оценке мотивации, предпочтений, уровня развития профессиональных компетенций показали, что в целом готовность к обучению в условиях мастер-класса формируется лишь к 4-му курсу. При этом студентам предоставляется выбор между несколькими мастер-классами, которые ведут педагоги – профессионалы в СМИ различного формата. Это может быть телевизионная, радио журналистика, Интернет-издание, печатное издание – газета или журнал. Студент также делает выбор по тематическим предпочтениям: это может быть политическая, экономическая, спортивная, правовая, культурологическая или другая специализация. Сейчас в России информационное пространство весьма обширно. Средства массовой коммуникации могут быть отнесены к коммерческим изданиям, общественно-политическим, государственным и т.д. При этом условия конкуренции в разных плоскостях информационного бизнеса принципиально отличаются.

Для достижения уровня конкурентоспособности студенту необходимо не только выбрать адекватную своим личностным ресурсам специализацию, но и понимать, какие именно профессиональные компетенции следует развивать. Так, в коммерческом издании от журналиста требуются креативность, умение работать с заказчиками, в государственном СМИ – исполнительность, аккуратность, в независимом СМИ – креативность, смелость, способность работать с «закрытыми» темами и т.д.

В процессе сотрудничества и сотворчества в рамках мастер-класса акт инициации происходит в результате осуществления реального профессионально-творческого проекта, который от идеи до реализации и презентации студентом проводится самостоятельно. Однако при необходимости и по желанию студента на некоторых этапах выполнения проекта он может получить про-

фессиональную консультацию у педагога-мастера или работать в условиях сотворчества. Презентация студенческой профессиональной инициации чаще всего происходит на конкурсной основе во время публичной защиты проекта, сопровождающейся детальным анализом и критериальной, рейтинговой оценкой.

Однако веление времени заставляет нас видоизменять не так давно сформированную практику творческого сотрудничества педагога-мастера и студента. При ранней профессиональной инициации на первый план выходит проблема диагностики, коррекции и саморазвития студентом своей профессиональной «Я-концепции». Сотрудничество со студентом в данном направлении можно представить как комплекс сложнейших задач:

1. Что именно корректировать в «Я-концепции» студентов-журналистов?
2. Каким образом производить коррекцию «Я-концепции» студентов-журналистов в рамках дидактического процесса?
3. Как запустить процесс самокоррекции «Я-концепции» студентов-журналистов?

На современном этапе коррекция «Я-концепции» студента-журналиста в ходе учебного процесса сводится к обучению студентов стереотипам профессионального поведения, деятельности, режиссуры – мировосприятия. Так, авторы пособия «Практическая психология PR и журналистики» М.Кузнецов и И.Цикунов пишут о том, что настоящий журналист в любом событии должен видеть «тему», в любом собеседнике – потенциального интервьюера. Это самый простой способ достижения быстрых результатов. И действительно, с одной стороны, подобный подход помогает выпускнику вуза – молодому специалисту максимально быстро включиться в профессиональную деятельность: он «говорит» на языке журналистов и даже мыслит и воспринимает мир профессионально, как говорят телевизионщики, сразу «видит картинку». Однако, во-первых, любой стереотип становится ограничением творческого самовыражения, а во-вторых, приводит

к преждевременному «профессиональному старению» и даже профессиональной дегенерации. В практической журналистике случайных успехов практически не бывает. Крайне мало примеров того, как неопытные новички создавали произведения и проекты высокого уровня.

В последние годы в профессиональном образовании в подготовке журналистов есть мнение, что формирование «Я-концепции» студента-журналиста нужно начинать с «чистого листа». Приверженцы аксеологического подхода к профессиональному обучению предлагают определить конечную «цель»: разработать идеальную модель профессионала и сокращать дистанцию между «Я-реальное» и «Я-идеальное». Вполне очевидная сложность данного подхода заключается в том, что в каждом конкретном случае, для каждого профессионала «Я-идеальное» будет обладать набором индивидуальных характеристик из-за многогранности и разноплановости журналистской профессии и набора личностных характеристик обучающегося. Например, специфика идеальной конкурентоспособной профессиональной модели журналиста-телевизионщика в корне отличается от журналиста печатного издания. Конкурентоспособный журналист-расследователь (в криминальной журналистике) демонстрирует в профессиональной деятельности такие качества и компетенции, которые совершенно не пригодятся в работе журналисту – специалисту в области культуры. Естественно, важнейшим фактором максимальной самореализации журналиста становится правильное профессиональное самоопределение. Однако в 18-20 лет (возраст бакалавриата) сложно осознанно и безошибочно сделать профессиональный выбор жизненной важности.

В условиях ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студента-журналиста важнейшую роль занимает динамический подход к коррекции проектирования «Я-концепции» в рамках профессиональной инициации. В принципе конкурентоспособный специалист

– это личность, обладающая конкурентоспособной «Я-концепцией». Я-конкурентоспособный журналист не всегда соответствует Я-идеальный журналист, главное, что эта модель становится уже более конкретна и может быть скорректирована с учетом индивидуальных особенностей студента.

Ключевые компоненты «Я-концепции» конкурентоспособного журналиста

1. Сложившееся, адекватное представление о журналистской профессии; о глобальной социальной миссии журналистики и интересующей тематической специфике, сложившейся в процессе обучения и подтвержденной в ходе профессиональной деятельности. Понимание возможностей и свобод журналиста, умение самому выстраивать индивидуальные критерии профессиональной этики.

2. Сформированное представление о своих ролевых профессиональных функциях и персональной миссии в журналистике. (Например, это может быть миссия «третьего судьи» для ведущего рубрики «криминальное расследование»).

3. Адекватная, устойчивая и позитивная самооценка, высокий уровень самоуважения, позволяющие выстраивать деловые и творческие отношения с представителями различных социальных кругов на равных позициях.

4. Четкое представление о своих возможностях в профессиональной конкуренции, адекватная оценка сил и шансов на успех, знание о творческом, профессиональном резервном потенциале. Знание своих положительных и отрицательных качеств, умение опираться на свои позитивные качества, нивелируя еще недостаточно сформированные.

5. Осознанное и взвешенное целеполагание, смелость и независимость в принятии решения, профессиональная ответственность за конечный результат.

6. Понимание и разделение актуальных Я-образов: Я-журналист, Я-другой (Я-родитель, Я-друг), позволяющие сохранить твор-

ческое долголетие – профессиональную адекватность и социальную адаптивность.

7. Выработанные, неоднократно подтвержденные и корректируемые в зависимости от обстоятельств профессиональной деятельности индивидуальные стратегии достижения успеха с конкурирующими изданиями (и коллегами-журналистами).

Представленная модель «Я-концепции» конкурентоспособного журналиста становится неким ориентиром в работе студента над самим собой. Поскольку для студента-журналиста уже первых лет обучения важнейшей становится проблема поиска себя, своего индивидуального пути, самореализации творческого потенциала в выбранной профессии. Помочь в решении столь сложной проблемы может понимание особенностей идеальной (инвариантной) модели конкурентоспособности, определение своей индивидуальной модели конкурентоспособности и разработка профессиональных успешных стратегий на этой основе.

Этапы проектирования и реализации студентами-журналистами персональной модели саморазвития конкурентоспособности

1. Выявление основ личной профессиональной мотивации и потребностей (желание славы, известности, максимальной самореализации, финансовой состоятельности и др.)

2. В процессе самопознания, определение детерминирующих особенностей личности, выявление индивидуальных различий и личностных особенностей

3. Определение стиля журналистской деятельности, жанровых, тематических и других профессионально-творческих предпочтений.

4. Анализ идеальной (инвариантной) модели конкурентоспособности журналиста.

5. Разработка индивидуальной модели профессиональной конкурентоспособности.

6. Разработка индивидуальных стратегий конкурентоспособной деятельности в журналистском творчестве.

7. Реализация спроектированных стратегий в журналистской деятельности.

8. Анализ результатов, коррекция стратегий повышения уровня конкурентоспособности.

Таким образом, профессиональная инициация студента должна быть, на наш взгляд, предвосхищена, подготовлена поэтапно, вдумчивой работой с профессиональной «Я-концепцией», которая подразумевает активную рефлексию студента. В противном случае, ранняя профессиональная инициация может повлечь за собой снижение профессиональной мотивации к успеху, ослабление интереса к учебному процессу, и главное, нивелирование профессионального и личностного саморазвития. Только при соблюдении данной последовательности, профессионально-творческая инициация действительно способствует тому, что будущий специалист профессионально состоится, будет ориентирован на то, чтобы профессионально конкурировать и побеждать.

Литература

1. Ratzke, D. Neue Technologien und die Entwicklung der Medien in Russland und Deutschland. Institut fuer Medienentwicklung und Kommunikation GmbH in der Verlagsgruppe FAZ GmbH / D.Ratzke. – Frankfurt a.M., 1998. – S.33.

2. <http://www.cfpj.com/cfj/scolarit2/php>

3. Кузнецов, М.А. Практическая психология PR и журналистики: учеб.-практ. пособие / М.А.Кузнецов, И.В.Цыкунов. – М.: Рип-холдинг, 2002. – 148 с. ■

САМОРАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

М.Е.Дмитриев

Новые информационные технологии во многом определяют настоящее и будущее современного общества, и проблема формирования информационно-технологической компетентности его членов является одной из актуальнейших проблем педагогики на сегодняшний день.

Под информационными технологиями понимают, как правило, процессы сбора, передачи, хранения и обработки информации во всех ее возможных формах, а под новыми информационными технологиями – совокупность внедряемых («встраиваемых») принципиально новых средств и методов обработки данных, обеспечивающих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационного продукта (данных, идей, знаний) с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями той социальной среды, где развивается новая информационная технология. Информационные технологии базируются на компьютерах, возможности которых определяются аппаратным (hard ware), программным (soft ware) и «мозговым» (brain ware) оборудованием [14].

Существенная роль в информатизации общества принадлежит информатизации образования – процессу обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования современных информационных технологий и средств, ориентированных на подготовку человека к полноценной жизни в условиях информационного общества (И.В.Роберт). Информатизация образования, являясь одновременно и следствием и ключевым условием информатизации общества, определяет успешное развитие экономики, науки и культуры, формирует информационную культуру личности, являющуюся «... неотъемлемой частью общей культуры человека» [6,

с. 71], и изменяет менталитет членов общества.

Новые информационные технологии способствуют процессу постоянного динамичного обновления содержания, организационных форм и методов обучения и воспитания. Выдвигаются новые требования к характеру и содержанию труда преподавателей высшей школы. Изменение парадигмы результата образования в условиях информационного общества требует от преподавателей высшей школы решения принципиально новой проблемы – подготовки специалистов, обладающих информационно-технологической компетенцией, являющейся ключевой профессиональной компетенцией. Компьютер должен стать неотъемлемым технологическим инструментом во всех сферах профессиональной деятельности каждого выпускника вуза.

Анализируя ГОС по направлениям подготовки, соответствующим основным отраслям развития промышленности, Н.Ф.Жбанова обнаружила, что а) в содержании предметной подготовки освоение методов профессиональной деятельности, основанных на компьютерных технологиях, представлено незначительным количеством дидактических единиц; б) удельный вес информатики и информационных технологий не превышает 7% от общего количества часов; в) по специальным и общепрофессиональным предметам использование информационных технологий предусмотрено не на всех специальностях [7]. Таким образом, информационно-технологическая компетентность выпускников уже сегодня не отвечает требованиям времени.

Положение не изменится, если, во-первых, информационно-технологическая подготовка не будет в различных формах осуществляться, поддерживаться и развивать-

ся на протяжении всего периода обучения в высшей школе; во-вторых, сведется только к овладению набором знаний, умений и навыков работы с теми информационными технологиями и той техникой, которые представлены на сопутствующем этапе развития.

Непрерывная информационно-технологическая подготовка на интеграционной основе с другими дисциплинами возможна и является первым необходимым условием формирования информационно-технологической компетентности специалиста. Как составляющая профессиональной компетентности специалиста, информационно-технологическая компетентность может быть сформирована через непрерывность, преемственность, интегративную деятельность в процессе изучения различных учебных дисциплин на основе информационных технологий. А.А.Кирсанов подчеркивает, что «для повышения качества подготовки специалистов существенное значение имеет создание и внедрение в учебный процесс современных средств обучения. Компьютерные технологии обучения делают процесс подготовки специалистов управляемым, индивидуально-дифференцируемым, с большим весом самостоятельной учебной и учебно-производственной деятельности» [10, с.108].

Если учесть, что даже в период обучения будущего специалиста происходит смена нескольких поколений программных и аппаратных средств, появляются новые информационные технологии, станет ясным, что необходимо формировать не только знания и умения в области информационных технологий, но и содействовать развитию тех личностных качеств выпускников, которые позволили бы им в будущем решать профессиональные задачи. «Следовательно, требуется такое образовательное развитие личности, которое даст ей, во-первых, умение пользоваться имеющимся образовательным потенциалом, и, во-вторых, возможность опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности» [9, с. 69]. Именно эти личност-

ные качества создадут потенциал для наращивания новых знаний, умений и навыков, адекватных новому этапу научно-технического прогресса.

Темпы информатизации высшего образования напрямую зависят от готовности педагогов высшей школы решать эти проблемы, то есть обеспечить образование «... гарантированного качества, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а личность – из состояния развития в фазу творческого саморазвития» [2, с.298].

Анализируя компоненты информатизации инженерного образования, В.В. Кондратьев пришел к выводу, что основная проблема на современном этапе «заключается ... в освоении прикладных информационных технологий основной массой преподавателей инженерных дисциплин – решающего звена высшей школы, обеспечивающего качество инженерного образования» [11, с.79]. На преподавателях высшей школы лежит огромная ответственность за личное соответствие требованиям современного образовательно-воспитательного процесса, которые претерпели значительные изменения за последнюю четверть века, за свою готовность к выполнению профессиональных обязанностей в новых, динамично изменяющихся условиях. Только профессионально компетентные вузовские педагоги могут осмыслить проблемы, перевести их в задачи, спроектировать содержание и разработать технологии обучения, способствующие полноценной жизненной самореализации личности специалиста в условиях информационного общества.

Анализ научной литературы показал несогласованность педагогического сообщества в том, как назвать компетенцию педагога, позволяющую ему решать профессиональные задачи в условиях информатизации образования.

Исследователи по-разному называют ключевую компетенцию педагога, связанную с использованием информационных

технологий в профессиональной деятельности, рассматривая различные аспекты этой деятельности и, соответственно, информационно-коммуникационную [13], информационно-компьютерную [12], информационно-исследовательскую [17], информационно-педагогическую компетенции/компетентности [16]. В этот же список включают компьютерную [3], информационную [4], информационно-технологическую [15], часто не делая между ними различия даже в пределах одной статьи. Наиболее емким, на наш взгляд, является часто встречающееся название – информационно-технологическая компетентность.

В результате анализа литературы по проблеме под информационно-технологической компетенцией преподавателя высшей школы мы понимаем целостное личностное образование, соединяющее в себе: мотивационно-ценностные отношения к деятельности, опосредствованной компьютером; профессионально и социально значимые качества личности, необходимые для осуществления профессиональной педагогической деятельности с использованием современных информационных технологий; совокупность профессионально-педагогических знаний и умений, соответствующих современному состоянию развития науки и информатизации общества, а так же опыт их использования на практике.

Информационно-технологическая компетенция преподавателя высшей школы включает знание теоретических и методологических основ информационных технологий; знание психолого-педагогических проблем компьютеризации образования, психологии компьютеризированной деятельности; методические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные, креативные, оценочные, информационные умения использования информационных технологий в научно-исследовательской и научно-методической работе, проектировании педагогических программных средств и педагогических технологий, опосредствованных компьютером, осуществления учебно-

го процесса с использованием компьютера (организации, обучения и воспитания студентов).

Структура информационно-технологической компетенции преподавателя высшей школы может быть представлена в единстве трех компонентов: ценностно-мотивационного, содержательно-процессуального и профессионально-личностного, и характеризуется:

- готовностью к целеполаганию в процессе решения педагогической задачи с использованием новейших информационных технологий, к четкой и ясной постановке и формулировке цели этой деятельности, к планированию стратегии использования информационных технологий в профессиональной педагогической деятельности;
- ценностным отношением к информации и информационным технологиям, их выбору в соответствии с целью деятельности, к результатам информационно-технологической деятельности, являющимся личными или общественными достижениями;
- стойким интересом к информатизации образования и готовностью к активному использованию разнообразных функций компьютера и информационных технологий в учебном процессе;
- ценностным отношением к себе, как к преподавателю, обладающему мировоззрением, соответствующим уровню развития общества, современными знаниями и умениями в области применения информационных технологий в педагогической деятельности;
- готовностью к ответственному осмыслению результатов своей деятельности по информатизации образования, к самосовершенствованию и саморазвитию информационно-технологической компетентности.

Готовность преподавателя высшей школы к саморазвитию является системообразующим элементом в структуре его информационно-технологической компетентности, так как она возможна при непрерывной адаптации к изменяющимся условиям информационной среды, при сформированной

готовности к самообразованию в области информационных технологий и к исследовательской деятельности в процессе их применения в учебном процессе. Опираясь на исследования В.И. Андреева, можно сказать, что только нацеленный на самообразование и самореализацию в области использования информационных технологий в профессиональной педагогической деятельности преподаватель, «... может быть образцом и стимулом для творческого саморазвития своих студентов» [1, с.73] в информационно-технологической области, в формировании их информационной культуры и менталитета.

Саморазвитие информационно-технологической компетентности преподавателей заключается в целенаправленном приобретении ими нового знания и формировании положительного отношения к использованию компьютеров и информационных технологий в педагогической деятельности; ценностное отношение к себе, как к носителю и распространителю нового знания, и к личности студента, которому предстоит превзойти преподавателя; необходимых для этого способностей, мотивации; устойчивых, профессионально важных особенностей восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов.

Новая образовательная парадигма, компетентностный подход к подготовке специалистов, стремительное развитие новых информационных технологий требуют от системы подготовки повышения квалификации преподавателей высшей школы «двойного опережения» (Б.С. Гершунский). Существующая система, в рамках которой повышение квалификации осуществляется преподавателями один раз в пять лет, не успевает за бурным развитием информационных технологий и не способствует ускорению интеграции новейших информационных технологий в образовательный процесс высшей школы. Система повышения квалификации не нацелена на развитие личности педагога, вооружая его, как правило, лишь техническими и технологическими знаниями и умениями, актуальными на момент изуче-

ния. Назрела необходимость осуществлять подготовку и повышение квалификации преподавателей высшей школы по информационным технологиям на основе осознанной потребности преподавателей к саморазвитию.

Саморазвитие информационно-технологической компетентности возможно лишь при сформированной готовности к такому саморазвитию. И.А. Зимняя говорит о *готовности к проявлению компетентности*, как о мотивационном аспекте, где готовность рассматривается как мобилизация субъективных сил [8]. Отдавая должное важности мотивационного аспекта, готовность к проявлению компетентности саморазвития мы понимаем диалектически как цель, условие и результат формирования таких качеств личности, которые гарантируют целостность индивидуальности преподавателя высшей школы, ее гармоничность, и позволяют педагогу свободно принимать верные обоснованные решения во всех ситуациях педагогической деятельности с использованием компьютера, быть готовыми не только к обновлению знаний, но и к обновлению мировосприятия, мировоззрения, к смене взглядов в условиях непрерывно меняющейся информационной среды. При этом учитывается диалектический характер готовности как качества личности, обеспечивающего возможность саморазвития, и как долговременного психического состояния, позволяющего преподавателю непрерывно совершенствовать составляющие своей информационно-технологической компетентности.

Анализируя учебные планы и реальный учебный процесс в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы, мы пришли к выводу, что одним из резервов такой подготовки может стать самостоятельная работа по информационно-технологическим дисциплинам. Использование субъектно-деятельностного подхода развития индивидуальности преподавателя высшей школы с опорой на концепцию индивидуальности О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк [5] позволило теоретически обосновать психолого-педагогиче-

ческие условия направленности самостоятельной работы на саморазвитие информационно-технологической компетентности преподавателя высшей школы:

- интеграция обучения наиболее востребованным в педагогической практике базовым информационным технологиям с деятельностью в конкретной предметной области;
- ориентация содержания самостоятельной работы на исследовательскую деятельность в области психолого-педагогических проблем компьютеризации учебного процесса;
- формирование учебно-самообразовательного материала с учетом самоопределения слушателей в предмете самообразовательной деятельности и текущего уровня готовности к использованию информационных технологий;
- ориентация самостоятельной работы на преобразование внешних целей по изучению информационных технологий во внутренне усвоенные, на осмысление обучающимися их личностных особенностей и проектирование их дальнейшего развития;
- содержательное обеспечение аналитико-рефлексивной деятельности слушателей для самооценки их готовности к саморазвитию информационно-технологической компетентности.

Самостоятельная работа по освоению информационных технологий и их педагогических приложений должна осуществляться при непрерывной акмеологической поддержке, обеспечивающей становление субъектности преподавателей высшей школы в предмете самообразовательной деятельности, заключающейся в уточнении и конкретизации целей, повышающих степень их мотивированности в овладении информационно-технологической компетентностью; осмыслении личных особенностей, влияющих на осуществление информационно-технологической деятельности; развитии рефлексии и осознании способов выполнения и контроля деятельности; ориентации на творчество, на полную реализацию своего потенциала.

Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, проведенного в Центре подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Казанского государственного технологического университета, показали достоверные изменения различных компонент информационно-технологической компетентности в сторону формирования готовности преподавателей к ее саморазвитию. Изменилось отношение преподавателей высшей школы к компьютеризированной деятельности, перестроилась система доминирующих мотивов изучения информационных технологий, увеличилось число сформированных операций, развилась способность к их творческому применению, изменилась самооценка личностных качеств, важных для формирования информационно-технологической компетентности. Таким образом, организация самостоятельной работы в процессе подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы в соответствии с выделенными психолого-педагогическими условиями способствует формированию их готовности к саморазвитию информационно-технологической компетентности, формируя и гармонизируя все сферы индивидуальности.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
3. *Беспалов, П.В.* Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П.В.Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С.41–45.
4. *Гейхман, Л.К.* Повышение информационной компетентности преподавателей высшей школы / Л.К.Гейхман, А.Ю.Беляков // Актуальные проблемы развития дополнительного образования в условиях реформирования образовательной отрасли. – Казань, 2006. – С.27–28.

5. *Гребенюк, О.С.* Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б.Гребенюк. – Калининград: Янтарный сказ, 2000. – 572 с.
6. *Данильчук, Е.В.* Методологические предпосылки и существенные характеристики информационной культуры педагога / Е.В.Данильчук // Педагогика. – 2003. – № 1. – С.65–73.
7. *Жбанова, Н.Ф.* Анализ использования информационных технологий в системах подготовки будущих инженеров / Н.Ф.Жбанова // Педагогическая информатика. – 2006. – № 3. – С.65–68.
8. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34–42.
9. *Иванов, В.Г.* Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы / В.Г.Иванов. – Казань: Карпол, 1997. – 258 с.
10. *Кирсанов, А.* Целостность психолого-педагогической подготовки преподавателей / А.Кирсанов // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С.104–109.
11. *Кондратьев, В.В.* Информатизация инженерного образования / В.В. Кондратьев. – Казань: Изд-во Казан. гос. технолог. ун-та, 2005. – 260 с.
12. *Котенко, В.В.* Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя информатики [Электронный ресурс] / В.В. Котенко, С.Л.Сурменко // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpru-114.pdf>, свободный.
13. *Маланин, В.В.* Пути формирования информационно-коммуникационной компетентности выпускников классического университета [Электронный ресурс] / В.В.Маланин, И.Ю.Макарихин, Е.К. Хеннер // Телематика'2006. – Режим доступа: http://tm.ifmo.ru/tm2006/db/doc/get_thes.php?id=61, свободный.
14. *Монахов, В.М.* Проектирование и внедрение новых технологий обучения / В.М.Монахов // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С.17–22.
15. *Мылова, И.Б.* Информационно-технологическая компетентность учителя начальной школы / И.Б. Мылова // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 11. – С.56–61.
16. *Соколова, О.И.* Информационная культура преподавателя как необходимый компонент современного образования / О.И.Соколова [Электронный ресурс] // «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты». – 2003. – Вып.1. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2003_1/08sokolova.htm, свободный.
17. *Таирова, Н.Ю.* Развитие информационно-исследовательской компетентности преподавателя педагогического университета: автореф. дис. канд. пед. наук / Н.Ю.Таирова; Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2001. – 19 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ МОДЕЛИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫМ ПРЕДМЕТАМ В ВУЗЕ

Ю.А.Егорова

В условиях «особых надежд» общества (испытывающего негативное влияние криминогенной обстановки, создаваемой, к сожалению, не без участия молодежи) на «помощь» от гуманитарного образования в формировании положительных качеств у современного студенчества, преподаватель вуза должен уметь не только осуществлять оптимизацию целеполагания в обучении гуманитарным предметам в вузе, которое задает основную стратегию и векторы развития необходимых качеств современного человека, но и разрабатывать новые подходы к оптимизации целеполагания с учетом запросов социума, субъектов образования и современных образовательных тенденций.

Целеполагание (процесс формирования и выдвижения целей индивидуальным или совокупным субъектом) является составной частью целостного педагогического процесса в высшей школе, так как педагогический процесс начинается с проектирования его целей (Ю.К.Бабанский) [1, с.385].

Значение и роль постановки целей в обучении велика. В реальном педагогическом процессе «цель» выступает определяющим фактором, оказывающим воздействие на содержание обучения, его методы и формы, подчиняя их себе, и является тем стержнем, который объединяет все педагогические средства в систему, определяя место каждого из них.

Разработанность проблемы оптимизации *содержательной структуры целеполагания* в обучении гуманитарным предметам в вузе в контексте модернизации высшего об-

разования в России не установлена. Подходы к оптимизации целеполагания, предлагаемые некоторыми учеными, касаются исключительно улучшения внешних (формальных) параметров целеполагания (конкретность, диагностичность целей обучения), не затрагивая при этом параметров внутренних (содержательно-смысловых).

Особенности же проектирования содержательной структуры не разработаны, следовательно, именно данный аспект необходимо разработать. Далее будут раскрыты механизмы проектирования содержательной структуры базовой модели целей обучения студентов гуманитарным предметам в вузе на основе применения полипарадигмального подхода, теоретическое обоснование которого будет вкладом в разработку содержательного подхода к оптимизации целеполагания в целом. На основе этого становится возможным решение одной из актуальных проблем современного гуманитарного образования – «на какие образовательные парадигмы необходимо опираться с целью оптимизации содержательной структуры целеполагания в обучении гуманитарным предметам в вузе?».

Под «образовательной парадигмой» подразумевается модель, задающая образованию определенный характер содержания. Такое понимание важно тем, что на основе образовательных парадигм нами будет осуществлено проектирование содержательной структуры модели целей обучения студентов гуманитарным предметам в вузе, состоящей из целей обучения, базирующихся на различных образовательных парадигмах.

В целеполагании образовательные парадигмы играют важную роль, так как существует вопрос: на какие парадигмы необходимо опираться с целью воспитания целостного человека.

В настоящее время идет большая полемика о приемлемости той или иной образовательной парадигмы. В значительной мере острота данной полемики проистекает из-за того, что неправильно ставится сам вопрос: *Какая образовательная парадигма лучше, а какая хуже?* Следовало бы говорить о том, какое место соответствующая определенная образовательная парадигма группа целей обучения должна занимать в обучении студентов гуманитарным предметам в вузе.

Знание-ориентированные цели до недавнего времени занимали господствующее положение в высшей школе, вызывая недовольство и нарекания в адрес системы образования со стороны наиболее прогрессивных деятелей общества.

Но если ранее такое целеполагание считалось терпимым, то сегодня, в условиях рыночной экономики, когда в обществе сформировалась острая потребность в творчески мыслящих специалистах, возникло противоречие между возможностями традиционного (одностороннего, знание-ориентированного) целеполагания, а соответственно и результатами гуманитарной подготовки студентов, и современными требованиями к качеству этой подготовки со стороны общества. В связи со сказанным, приведем мнение В.А.Сластенина: «...образование должно быть сориентировано не только и не столько на усвоение обучающимися определенной суммы *знаний*, сколько на развитие самостоятельности, личной ответственности, созидательных способностей и качеств личности, включая умение и стремление учиться, действовать, познавать и эффективно трудиться в современных экономических условиях» [4, с.18].

Следовательно, подход к проектированию модели целей обучения гуманитарным предметам должен быть *не монопарадиг-*

мальным, предполагающим проектирование *одномерной* модели целей обучения на основе какой – либо одной определенной образовательной парадигмы, а *полипарадигмальным (многомерным)*, предполагающим проектирование парадигмальных групп целей обучения и их составляющих – отдельных целей обучения – на основе *нескольких (множества)* определенных образовательных парадигм с позиции *целостности* (системности и гармоничности). Данный подход заключается в опоре на возможности всех существующих в настоящее время образовательных парадигм для всемерного развития личности студентов.

Возможности образовательных парадигм в развитии когнитивной, личностной и деятельностной сфер студентов приведены в таблице 1. Не претендуя на полноту их перечисления, отметим, что содержания некоторых парадигм не перекрывают друг друга полностью, следовательно, каждая из них имеет право явиться основой для проектирования определенной группы целей обучения в модели целей обучения студентов гуманитарным предметам в вузе.

Полипарадигмальный подход к проектированию модели целей обучения студентов гуманитарным предметам в вузе, с точки зрения философского обоснования, является диалектичным, а не эклектичным в силу того, что *эkleктика* – это «соединение разнородных, *лишенных внутренней связи*, порой несовместимых друг с другом идей и положений» [5, с.353], а между целями обучения, выведенными из различных образовательных парадигм, существуют внутренние связи.

Следовательно, оптимальная модель целей обучения гуманитарным предметам в вузе, построенная на основе применения полипарадигмального подхода, – *целостная система в единстве всех своих сторон и связей*, созданная не на *случайном* выхватывании отдельных целей обучения из определенных образовательных парадигм и их *произвольном механическом* соединении чисто *внешним* образом, а на *логически целесо-*

Таблица 1

Возможности и влияние образовательных парадигм на развитие когнитивной, личностной и деятельностной сфер студентов

№	Когнитивная сфера	Личностная сфера	Деятельностная сфера
1	Знаниево-ориентированная парадигма		
2			Деятельностная парадигма
3		Личностно-ориентированная парадигма	
4		Культурологическая парадигма	
5	Мировоззренческая парадигма		
6		Гуманистическая парадигма	
7			Проблемно-эвристическая парадигма
8		Аксиологическая парадигма	
9		Синергетическая парадигма	
10		Компетентностная парадигма	
11		Парадигма самообразования и творческого саморазвития	
12			Парадигма конкурентоспособности

образном синтезе целей обучения, выведенных из разнообразных образовательных парадигм, имеющих *глубокие внутренние связи и оптимальное соотношение* [3].

Важными философскими принципами для обоснования оптимальности полипарадигмального подхода явились: 1) принцип всеобщей, универсальной взаимосвязи, выражающий взаимообусловленность предметов и явлений, основанный на понимании связи как единства тождества и различия, 2) принцип целостности.

В соответствии с вышеизложенным, в качестве главного принципа полипарадигмального подхода к проектированию модели целей обучения студентов гуманитарным

предметам в вузе нами избран **принцип полипарадигмальности**, предполагающий проектирование компонентов данной модели (т.е. целей обучения) на основе нескольких (множества) образовательных парадигм.

В качестве компонентов содержательной структуры модели целей обучения гуманитарным предметам в вузе нами выделены содержательные «макро» и «микро» структуры.

Под содержательной макроструктурой понимаются образующие ее парадигмальные целевые группы обучения (номенклатура целей обучения). Под содержательной микроструктурой – содержательные аспекты собственно целей обучения.

Таблица 2

Компоненты содержательных «макро» и «микро» структур модели целей обучения гуманитарным предметам в вузе

№	Оцениваемые параметры содержательной структуры	Содержательная макроструктура целеполагания	Содержательная микроструктура целеполагания
1	Состав	Парадигмальные группы целей обучения	Аспекты содержания парадигмальных целей обучения
2	Уровень	Уровень «группы целей обучения»	Уровень «цели обучения»

Нами выделены принципы и критерии оптимального проектирования содержательной структуры модели целей обучения студентов гуманитарным предметам в вузе:

а) **макроструктура** содержательной структуры модели проектируется на основе принципа оптимальной соотносённости парадигмальных групп целей обучения и критерия системности (комплексности); б) **микроструктура** – на основе принципа единства когнитивного, деятельностного, личностного аспектов содержания целей обучения и критерия гармоничности.

На основе данных принципов и критериев, а также в соответствии с общими положениями «Методики выбора оптимальной структуры», предложенной Ю.К.Бабанским

[1] проектируется данная оптимальная модель (далее представлен алгоритм проектирования).

На первом этапе – конструируется оптимальная **макроструктура** содержательной структуры модели целей обучения гуманитарным предметам в вузе, определяется *перечень (номенклатура) парадигмальных групп целей обучения* на основе «Модели желаемых качеств россиянина 21 века» [2, с.167–180]. На втором этапе осуществляется конструирование оптимальной **микроструктуры**.

1 этап. В соответствии с социальным заказом, воплотившимся в главной цели образования – «воспитание целостной личности», макроструктуру образовали следующие группы парадигмальных целей обучения (табл. 3).

Таблица 3

Парадигмальные группы целей обучения

№	Наименование парадигмальной группы общих целей обучения гуманитарным предметам	Общие парадигмальные цели обучения
1	Знаниево-ориентированная (ЗО)	– дать знания (понятий и терминов, фактов действительности и науки, теории, способов деятельности, методов познания, принципов и т.д.); – способствовать усвоению знаний (их восприятию, осмыслению, запоминанию, закреплению, применению, обобщению, систематизации); – развить умения и навыки
2	Деятельностная (ДО)	– учить действиям; – вовлекать в образовательную деятельность; – развивать способы образовательной деятельности (интеллектуальные, практические, предметные, общеучебные); – развивать коммуникативную, интеллектуально-познавательную, ценностно-ориентировочную, технико-технологическую, эстетически-художественную, спортивно-оздоровительную деятельность
3	Личностно-ориентированная (ЛО)	– развивать разнообразные личностные качества; – развивать личностные образовательные смыслы; – способствовать осознанию личной значимости изучаемой дисциплины; – развивать самостоятельность, рефлекссию, инициативу, мышление, эмоциональную сферу; – стимулировать актуализацию субъектного опыта
4	Культурологическая (КЛ)	– развивать общую культуру, культуру общения, художественную, нравственную, политическую, социальную, философскую и другие виды культуры; – ориентировать на присвоение и развитие достижений культуры; – научить применять достижения современной культуры в повседневной деятельности

Продолжение табл. 3

№	Наименование парадигмальной группы общих целей обучения гуманитарным предметам	Общие парадигмальные цели обучения
5	Мировоззренческая (М)	<ul style="list-style-type: none"> – развивать мировоззрение как систему убеждений, взглядов, идеалов, норм, оценок, установок, отношений к миру, понимания явлений действительности; – развивать мироощущение, миропонимание, умения миросоцидания
6	Гуманистическая (Г)	<ul style="list-style-type: none"> – развивать гуманистическое мировоззрение: – формировать гуманистические взгляды и знания-выводы; – воспитывать потребность и умение самостоятельно выработать гуманистические взгляды и знания-выводы; – развивать человечность и толерантность
7	Проблемно-эвристическая (ПЭ)	<ul style="list-style-type: none"> – развивать творческие способности; – формировать знания о методах творческой деятельности; – стимулировать творческое воображение; – ориентировать на проблемно-поисковую и исследовательскую деятельность; – развивать умения использования в учебном процессе современных компьютерных средств решения творческих задач
8	Аксиологическая (А)	<ul style="list-style-type: none"> – воспитывать ценности; – развивать ценностное сознание, ценностное отношение, ценностное поведение, ценностные установки, ценностные ориентации; – развивать ответственность за общезначимые ценности; – способствовать свободному ценностному самоопределению, личностной самоактуализации в культуре и жизни
9	Синергетическая (С)	<ul style="list-style-type: none"> – обучать самоуправлению учением, самоорганизации, саморегуляции; – обучать принципам и правилам управления и самоуправления; – стимулировать участие в конкурсах, соревнованиях и т.д.
10	Компетентностная (КП)	<ul style="list-style-type: none"> – развивать компетентность, предметные компетенции (осведомленность, познания и опыт по учебному предмету); – развивать ключевые компетенции (ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудоу, компетенцию личностного самосовершенствования)
11	Самообразования и творческого саморазвития (СТС)	<ul style="list-style-type: none"> – развивать «само»-способности – к самопознанию, самоопределению, самосовершенствованию, самореализации, самоуправлению; – обучать технологии творческого саморазвития; – развивать способности к самовоспитанию; – ориентировать на разрешение противоречий, постоянно усложняющихся творческих задач
12	Конкурентностная (КТ)	<ul style="list-style-type: none"> – развивать способности и готовность к непрерывному творческому саморазвитию конкурентоспособности; – развивать способности к самопознанию и саморазвитию личностных качеств; – приучать к качественному выполнению деятельности; – развивать самодостаточность, лидерские качества

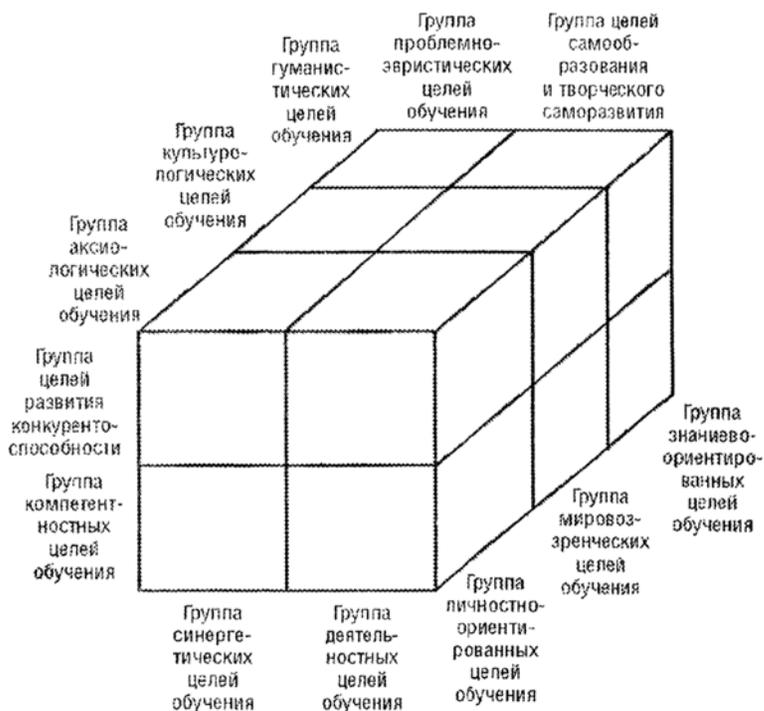


Рис. 1. Макроструктура содержательной структуры модели целей обучения студенто в гуманитарным предметам в вузе (12-компонентная модель систематики парадигмальных групп общих целей обучения гуманитарным предметам)

Данная макроструктура представлена в схематическом виде (рис. 1).

2 этап. В результате анализа массива специальной литературы сложилось понимание оптимального содержания цели как *трехмерного: когнитивного, личностного, деятельностного*. Данные содержательные параметры должны составлять существо каждой отдельной цели обучения (рис. 2).

На основе разработанного содержания оптимальных «макро» и «микро» структур проанализируем соотношение данных структур как компонентов целостной содержательной структуры базовой модели целей обучения студентов гуманитарным предметам. Интегративным началом здесь выступает «знаниевый» (ЗО), «личностный» (ЛО) и «деятельностный» (ДО) аспекты содержания, представленные в единстве как «сквозные» линии, пронизывающие все (отдельные) цели обучения (согласно общенаучно-

му «*принципу единства сознания, деятельности и личности*»), в том числе существующим и в качестве обособленных единиц (целей обучения).

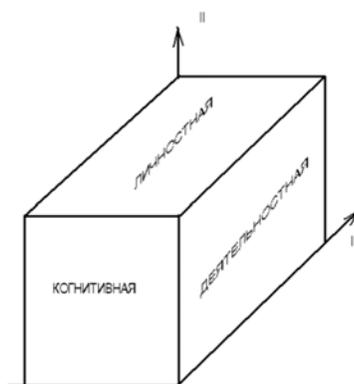


Рис. 2. Трехмерная микроструктура содержательной структуры модели целей обучения студентов гуманитарным предметам в вузе

Таким образом, представленная рис. 3 и табл. 4 «Интегративная многомерная модель целей обучения гуманитарным предметам в вузе» явилась оптимальным «результатом» процесса целеполагания на основе применения полипарадигмального подхода, так как модель многомерная, соответствующая генеральной цели современного образования («воспитание целостной личности»). На основе данной модели целей обучения возможно построение моделей целей обучения конкретным гуманитарным предметам (философии, культурологии, социологии и т.д.), а также оформление раздела «Цели и задачи учебного курса» в учебных (рабочих) программах и в тематических планах по гуманитарным предметам.

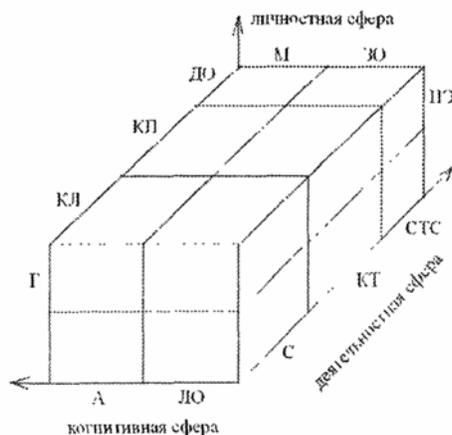


Рис. 3. Интегративная многомерная модель целей обучения студентов гуманитарным предметам в вузе

Таблица 4

Схема оптимальной модели целей обучения гуманитарным предметам

№ п/п	Наименование парадигмальной цели обучения (код цели)	Содержание парадигмальной цели обучения		
		Когнитивное (ЗО)	Личностное (ЛО)	Деятельностное (ДО)
1	Знаниевая («Знание») (ЛО)	Сформировать знание о структуре знания, развить личностную значимость данного знания, умение действовать на его основе		
2	Деятельностная («Деятельность») (ДО)	Сформировать знание о структуре деятельности, развить личностную значимость деятельности, умение быть деятельным в учебной и жизнедеятельности		
3	Личностная («Личность») (ЛО)	Сформировать знание о структуре личности, развить личностную значимость личностного роста, умение развивать собственную личность и поступать как зрелая личность		
4	Культурологическая («Культура») (КЛ)	Сформировать знание о структуре культуры, развить личностную значимость культуры, умение действовать как культурный человек, совершенствовать собственную культуру		
5	Мировоззренческая («Мировоззрение») (М)	Сформировать знание о структуре мировоззрения, развить личностную значимость мировоззрения, умение действовать на основе своих убеждений		
6	Гуманистическая («Гуманизм») (Г)	Сформировать знание о гуманизме, гуманности, развить личностную значимость гуманизма, гуманности, умение действовать гуманно, совершенствовать собственную гуманность		
7	Проблемно-эвристическая («Проблемность, эвристичность») (ПЭ)	Сформировать знание о структуре творчества, о креативности, развить личностную значимость творчества, креативности, креативные умения и навыки, умения совершенствовать собственную креативность		
8	Аксиологическая («Ценность») (А)	Сформировать знание о структуре ценности, развить личностную значимость развития ценностного сознания, ценностного отношения и поведения, умение действовать с учетом определенных ценностей, совершенствовать собственное ценностное сознание		
9	Синергетическая («Самоорганизация») (С)	Сформировать знание о самоорганизации, развить личностную значимость самоорганизации, умение и навыки самоорганизации		
10	Компетентностная («Компетентность») (КП)	Сформировать знание о компетентности, развить личностную значимость компетентности, умение и навыки компетентного поведения (действия)		
11	Самообразования и творческого саморазвития (СТС)	Сформировать знание о творческом саморазвитии, развить личностную значимость творческого саморазвития, умение и навыки творческого саморазвития		
12	Конкурентностная («Конкурентоспособность») (КТ)	Сформировать знание о конкурентоспособности, развить личностную значимость конкурентоспособности, умения и навыки конкурентоспособного поведения, качественного выполнения деятельности, умения развития собственной конкурентоспособности		

Литература

1. *Бабанский, Ю.К.* Избранные педагогические труды / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

2. *Егорова, Ю.А.* Парадигмальный подход к оптимизации целеполагания в обучении студентов гуманитарным предметам в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Ю.А.Егорова. – Казань, 2006. – 198 с.

3. *Жаров, Л.В.* Современная философия: словарь и хрестоматия / Л.В.Жаров [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 1995. – 511 с.

4. Образование как интегративный фактор цивилизационного развития: матер. межд. науч.-практ. конф.: в 5 ч. – Казань, 2005. – Ч. 1. – 284 с.

5. *Петровский, А.В.* Теоретическая психология / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Академия, 2001. – 496 с.

О СОЗДАНИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ФАКУЛЬТЕТА

А.В.Макухо

Воспитание в период обучения в вузе – существенный этап социализации личности. В это время человек в целом завершает выработку своей жизненной позиции, т.е. определяет отношение к миру и собственной жизни в этом мире, переходит к осознанному саморазвитию и самовоспитанию. Анализ современного духовного состояния и образа жизни молодежи свидетельствует о ее очевидной социальной дезориентации. Для молодежи все более характерным становится негативное отношение к действительности, неготовность к профессиональному и жизненному выбору. Это обуславливает необходимость усиления воспитательной работы с молодежью, повышения ее эффективности.

Новые реалии деятельности высших учебных заведений в условиях модернизации российского образования, расширения международных связей в логике Болонского процесса ставят на повестку дня усиление внимания к воспитанию будущих специалистов. Уровень воспитательной деятельности в студенческой среде определяется ролью университета в формировании нового поколения молодых специалистов, определении их жизненных целей и задач в новых условиях развития государства и мирового сообщества. Освоение педагогами гуманистической парадигмы воспитания – сложный

процесс, который идет на фоне обновления всей системы отечественного образования, сопровождающегося кризисными явлениями, критикой ее современного состояния, реформаторскими явлениями в педагогической науке и практике, интенсивным поиском новых идеалов и целей воспитания, путей и средств воплощения их в жизнь.

К сожалению, несмотря на постоянные изменения общественной жизни, декларирование духовного и нравственного возрождения и ориентацию обучения и воспитания на гуманистические ценности, массовая педагогическая практика все еще носит формальный, стереотипный характер. Учащиеся всё еще рассматриваются в качестве объектов педагогического воздействия, а не активных субъектов социальной жизни, самоопределения и саморазвития. Вместе с тем, проблема формирования целостной, творчески-активной личности студента вуза, выступает как одна из ключевых задач всего воспитательного процесса. В связи с этим, значительный интерес представляет проблема возможности создания в Вузe и на отдельных его факультетах комплекса психолого-педагогических условий, способствующих реализации поставленных воспитательных целей. В нашем исследовании решению целого ряда воспитательных задач призвана организация некоего развивающего про-

странства, актуализирующего интеллектуальные, моральные и коммуникативные возможности личности, обеспечивающие комфортную интеграцию личности в социум. Такое пространство в нашей работе получило название «воспитательного».

Понятие «воспитательное пространство» введено в научную терминологию учеными – разработчиками теории воспитательных систем (Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, В.А.Караковский и др.) сравнительно недавно. Исследователи отмечают, что хотя воспитательное пространство реально существует, официально оно все еще не введено в категориальный аппарат педагогической науки. Именно поэтому понятие «воспитательное пространство» сегодня одновременно выступает как объект исследования, объект педагогического моделирования и проектирования и как инструмент воспитания.

Средовый подход к воспитанию, понимание его как социокультурного феномена хорошо подчеркивает значимость, актуальность воспитания для общества. Условия современной действительности всё более подводят к необходимости учитывать возрастающее значение воспитательного пространства в развитии личности. Вместе с тем, обнаруживается противоречие между тенденцией к более полному использованию возможностей среды и отсутствием научно-обоснованных ориентиров использования этих возможностей.

В современной педагогической реальности процесс модернизации российского образования представлен множеством инициатив в различных областях, в том числе в области проектирования и создания воспитательных систем, моделей воспитательного пространства, концепций воспитания студентов, поскольку проблема воспитания молодежи является одной из наиболее актуальных социальных проблем в современных условиях.

Термин «пространство» интересует представителей различных наук еще с древних времен. Первоначально в философии рассматривалась категория пространства как одна из основных форм существования ма-

терии (наряду со временем). Параллельно с развитием науки, появлением новых областей знаний понятие о пространстве менялось, появлялись новые взгляды, подходы к его определению. Постепенно эта дефиниция вошла в понятийный аппарат множества различных наук. Сегодня термин «пространство» используется в различных областях знаний: говорят о культурном, социальном, географическом пространствах и т.д. В рамках педагогики имеют место такие понятия, как индивидуальное пространство ученика, учителя, профессионально-педагогическое пространство, единое образовательное пространство, воспитательное пространство школы, села, района, города и т.д.

Остановимся на широко используемом в современной педагогической науке термине «воспитательное пространство». Необходимость определения этого понятия возникла в связи с потребностью педагогов синхронизировать различные подходы к организации воспитательного процесса с позиций использования окружающей ребенка среды. Среда издавна рассматривается педагогами как один из основополагающих факторов воспитания, которым нельзя пренебрегать при осуществлении воспитательного процесса. Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «воспитательное пространство» на сегодняшний день определяется неоднозначно.

Так, И.Д.Демакова и Л.И.Маленкова рассматривают «воспитательное пространство» как «освоенную среду (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленную для решения воспитательных задач» [1], а Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, В.А.Караковский – как «педагогически целесообразно организованную среду», окружающую отдельного ребёнка или множества детей (класса, школы, дома, двора, микрорайона, города, области и т.п.) [2,3]. Отмечается, что пространство воспитания может быть рассмотрено как часть педагогической реальности, как мера бытийного объёма, обуславливающая существование того или

инного типа воспитания. На наш взгляд, приведённые трактовки понятия «воспитательное пространство» не противоречат друг другу, а являются взаимодополняющими. При этом, большинство ученых (Е.В.Бондаревская, В.А.Каракровский, Л.И.Новикова, Н.А.Селиванова) сходятся во мнении, что воспитательное пространство – это множество взаимосвязанных педагогических событий, организованных не только образовательным учреждением, а также и другими социальными субъектами. Воспитательные пространства разнообразны, поэтому технология их использования создается индивидуально, с учетом и в зависимости от масштаба, потребностей характера деятельности воспитательной системы ВУЗа.

Анализ научных публикаций о воспитательном пространстве позволяет отобрать несколько «опорных» представлений об этом феномене:

– понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда – это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности;

– пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;

– воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху – оно рождается внутри педагогической деятельности благодаря специально организуемой деятельности;

– создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение окружающей среды.

Воспитательное пространство должно быть единым – это его обязательная характеристика. Опыт показывает, что это не происходит стихийно. Можно говорить о том, что удалось создать единое воспитательное пространство тогда, когда внутренние и внешние силы направлены на достижение един-

ства. Признаком единого воспитательного пространства является, по мнению ученых, отсутствие тупиков. Строительство единого воспитательного пространства начинается с преодоления его мозаичности

В проводимом нами исследовании мы акцентируем внимание именно на использовании возможностей воспитательного развивающего пространства факультета, которое по нашему убеждению, является с одной стороны – процессом, с другой – результатом совместной деятельности студентов и преподавателей.

Важнейшей проблемой многих образовательных учреждений и педагогических коллективов является отсутствие конкретных ориентиров и научного обеспечения современных задач воспитания. Она вызвана незнанием реальных, радикально изменившихся жизненных ценностей современной учащейся молодежи. В связи с этим создание концепции воспитания, формирование воспитательного пространства с учетом ближайших интересов и приоритетов современной молодежи становится все более актуальным.

Современная действительность требует развития у молодых людей самостоятельности, инициативности, способности творчески и активно выстраивать свои отношения в различных сферах жизни. В связи с этим, можно утверждать, что основой для оформления личностно-ориентированного образования становятся такие ценности, как саморазвитие, самообразование и самореализация.

Проблема воспитания студентов, вопросы «Надо ли воспитывать взрослых людей?» или «Стоит ли и корректно ли это делать?» – довольно спорны. Они открыто обсуждаются как в литературных источниках, так и на официальных собраниях и конференциях. Ответ на эти вопросы зависит от того, как понимать воспитание. Если его понимать как прямое воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, преподавателю, вузу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание

условий для саморазвития, самореализации личности в ходе вузовского обучения, а впоследствии в профессиональной деятельности, то ответ должен быть однозначно положительным. Воспитывать – в значительной степени означает строить систему взаимоотношений между людьми. В современной педагогике (и еще более явно в психологии) начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с выбранным идеалом, а как к созданию условий для раскрытия, саморазвития, самореализации личности.

Уникальность и неповторимость каждой личности составляют богатство всего общества, и всякое искусственное ограничение свободного проявления и развития личности подрывает ее творческие потенции, препятствует ее «самоактуализации». Сам способ существования личности есть постоянный выход за пределы самой себя, стремление к росту и развитию. В данном случае, исключительно важно принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений.

Ряд исследователей тождественно представляет воспитательное пространство как воспитательную среду, в которой осуществляется управление развитием ребенка, и которое предполагает конструктивную социально-педагогическую деятельность. Анализ современной философской, социологической, психологической, педагогической литературы позволяет утверждать, что для организации такой деятельности и решения задач воспитания, возникающих в социально-педагогической практике, имеется достаточно разработанная теоретическая база.

Так, проблемы воспитания являются предметом всестороннего общепедагогического, историко-педагогического и социально-педагогического анализа в работах В.Г.Безродова, А.П.Беляевой, Е.В.Бондаревской, И.А.Зимней, Г.Б.Корнетова, Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой и др.

Вопросам сущности процесса социализации личности в новых исторических условиях посвящены работы Б.З.Вульфова,

В.Н.Гурова, Г.Е.Зборовского, Р.А.Литвак, Л.В.Мудрика, И.А.Филипповой, Г.Парсонса, Н.Таллмена, М.И.Шиловой и др.

Исследования личности современного учащегося, проблем современного образования, вопросов воспитания конкурентоспособной и творчески саморазвивающейся личности представлены в работах В.А.Анисимова, А.Т.Глаздания, М.В.Никитина, А.М.Новикова, И.П.Смирнова, Е.В.Ткаченко и др.

На наш взгляд, основными идеями, которые должны лечь в основу воспитательного развивающего пространства факультета, являются идеи педагогики гуманизма, сотрудничества, общей заботы, признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью, уважение уникальности и своеобразия каждого ученика; ориентация на личность воспитуемого; опора в воспитательной деятельности на всю совокупность знаний о человеке. Научным и практическим основанием данной концепции стали идеи и педагогические системы К.Д.Ушинского, В.А.Сухомлинского, И.П.Иванова.

При построении воспитательного пространства важен герменевтический подход, который способствует пониманию педагогом молодого человека, его мотивов, понимание культуры другого народа, с терпимостью к его традициям, образу жизни. В педагогике герменевтический подход тесно связан с феноменом толерантности, терпимости.

Отметим, что создание воспитательного пространства факультета невозможно без определения специфических форм и методов работы, а также самой направленности учебно-воспитательного процесса на его непрерывное формирование. Необходимо использовать как возможности учебных предметов, так и внеурочные формы работы, позволяющие студенту раскрыть и реализовать собственные способности и умения. Считаем также целесообразным отметить, что каждый факультет педагогического ВУЗа – самобытен и интересен по-своему, у каждого есть своя специфика, свои особенности,

исходя из которых должно строиться взаимодействие со студентами.

Сотрудничество со студентами показывает, что развитие творческой активности, самостоятельности, особенно важно на первых этапах обучения в ВУЗе. В связи с этим, нужно отметить важность работы со студентами первого курса: приобщение к традициям факультета, психологические тренинги знакомства, личностного роста, коллективного взаимодействия, исследование потребностей, интересов, мотивационной и ценностной сфер, включение в деятельность студенческого актива. Выпускники передают первокурсникам искру, импульс движения вперед, который рождает новый виток развития студенческого творчества, студенческой инициативы. Необходимо стремиться к такой организации учебно-воспитательного процесса, в которой каждый студент будет ощущать возможность самореализации, развития, чувствовать поддержку и доверие, иметь шанс проявить свои индивидуальные способности. Важным моментом становления личности студента является возможность каждого реализовать свой личностный потенциал в одной из сфер жизни факультета, в коллективной деятельности.

Выделение конкретных направлений деятельности студентов дает возможность выбора наиболее привлекательной формы участия в жизни факультета, позволяет более глубоко прорабатывать все творческие мероприятия, уделять больше внимания лич-

ностному росту каждого студента, учитывать его индивидуальные потребности, мотивы, ценностные ориентации.

Воспитательное пространство факультета обладает достаточной динамичностью и гибкостью. Оно постоянно совершенствуется, развивается и обогащается через взаимное влияние педагогического и студенческого коллектива в соответствии с реалиями и потребностями времени.

Создание единого учебного-воспитательного развивающего пространства – та питательная среда, которая необходима для раскрытия творческого потенциала каждого студента. Представляется важным еще раз подчеркнуть необходимость реализации гуманистического подхода к построению отношений в воспитательном процессе: только уважительные отношения между педагогами и учащимися, терпимость к мнению студентов, доброе и внимательное отношение к ним создают психологический комфорт, в котором растущая личность чувствует себя защищенной, нужной, значимой.

Литература

1. Гуманизация пространства детства: теория и практика. – Казань: Изд-во ТГГИ, 2003. – 209 с.
2. Новикова, Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Л.И.Новикова. – Л., 1977. – 48 с.
3. Караковский, В.А. Воспитательная система школы как объект педагогического управления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.А.Караковский. – М., 1989. – 37 с.

МЕТОДОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Л.Н.Нугуманова

Постсоветский период развития российской системы образования характеризуется принципиальными изменениями требований к поиску условий, обеспечивающих становление профессиональ-

но-ценностной ориентации личности, это, в свою очередь, требует смены образовательных парадигм.

Активные реформационные процессы в социальной, идеологической, экономичес-

кой сферах общества поставили теорию обучения перед необходимостью разностороннего анализа устоявшихся теоретических положений и практических технологий. Это необходимо для органичной социализации личности. Наиболее проявленными и востребованными являются технологии компетентностного подхода, но они разнообразны, также как и их толкование. Поскольку в основе понятия «компетентностный подход» лежит термин «компетентность», определение которого тоже не однозначно, его понимают и как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем либо» (словарь иностранных слов); это и способность к актуальному выполнению деятельности; и потенциальная готовность решать задачи со знанием дела (Симонов П.В.) и т.д. Чошанов М.А. расширяет определение до «конвертируемости» специалиста. По сути, все определения в той или другой степени интерпретируют первичный перевод с латинского – соответствующий; способный. Ориентируясь на имеющиеся определения, можно по аналогии предположить и возможность понимания компетенции как способности в профессиональной деятельности соблюдать технологию производства того или другого продукта труда. Такая трактовка компетентности позволяет понимать «компетентностный подход» как некую технологичность, позволяющую использовать педагогические средства «отработки» или доведения профессиональных умений до качества, позволяющего точное (безо всякого творчества) выполнение технологии производства того или другого продукта, еще раз подчеркивая, что в основе производства любого материального продукта лежат трудовые умения.

Здесь необходимо сделать некоторые ограничения в анализе проблем реализации концепции профильного обучения в конкретном регионе. Во-первых, нет смысла искать универсальные рекомендации для организации профильного обучения в учреждениях образования, расположенных в крупных мегаполисах и средних городах, в отдаленных сельских районах и близлежа-

щих к городу. Во-вторых, методолого-дидактические основы реализации гуманитарного профиля разнятся от оснований технологического профиля. Поэтому в данном анализе отмечаются проблемы организации профильного обучения в индустриально развивающихся районах Татарстана, имеющих хорошую учебную базу, а также проблемы реализации профилей обучения наукоемким рабочим специальностям.

Итак, наукоемкий труд характеризуется трудовыми умениями, формированию и развитию которых посвящено достаточно исследований. Результаты этих исследований представлены в фундаментальных работах по физиологии труда, где раскрыты закономерности тренажа динамических стереотипов как физиологической основы приобретения трудовых навыков, концентрации нервных процессов, установления ритма, появления регулятивных механизмов действия, обоснована необходимость введения тренирующих технологий в процесс обучения.

Проникнув в смысл наукоемких производственных процессов и осознав требования к умениям рабочих, инженеров, опираясь на результаты исследований психологов – Е.В.Гурьянова, Е.А.Климова, Т.В.Кудрявцева, Б.Ф.Ломова, Е.А.Милеряна, К.К.Платонова, З.А.Решетовой, В.В.Чебышевой и других, где раскрыты психологические закономерности формирования трудовых умений, их сенситивные периоды, условия, становится понятной необходимость перехода от базовой парадигмы о всеобщем среднем образовании к парадигме профильного обучения в средней школе.

Можно утверждать, что реализация концепции профильного обучения упирается в ряд ярко выраженных противоречий, которые диалектически можно расположить в иерархический познавательный ряд от проблем методического уровня к проблемам дидактического порядка, которые требуют разрешения противоречий методологического характера.

Понятно, что выявление всего спектра противоречий, возникших на границе сме-

ны не только образовательных парадигм, но и общественных отношений, экономически не равных стартовых возможностей детей уже на уровне школы, представляется мало вероятным, а сформулировать их оказывается еще сложнее. Тем не менее, попытка обозначить, хотя бы очевидные противоречия, необходима.

Методология познавательного процесса подсказывает, что, выстраивая цепь противоречий, понятней начинать с методологического ряда и первое из них:

– В российской педагогике и психологии много внимания уделяется изучению проблем развития способностей и одаренности. Идея, что все дети способны к учению, позитивно воспринимается в обществе. Исходя из этой идеи реализуется парадигма профильного обучения детей. Вместе с тем социальная и педагогическая практика показывает, что растет число объективно неграмотных молодых людей. Можно предположить, что для этой категории учеников не найдены адекватные методики обучения, а в целом ни педагогика, ни психология, как науки, еще не дали теоретического обоснования асимметрии способностей, что не мешает организации профильного обучения в полном объеме.

– Необходимость интенсификации подготовки компетентных специалистов, как на уровне рабочих, так и инженеров для усиления экономического потенциала страны общепризнанна. Труд рабочего, инженера современного производства, все более интегрирующего в мировое техническое и технологическое пространство, находится в прямой зависимости от интеллектуального потенциала личности. Профессиональная же подготовка специалистов в учебных заведениях до сих пор базируется на технологиях прошлого поколения. Отсутствует необходимое теоретическое обоснование соотношения технологий формирования теоретических знаний и трудовых умений (компетенций), не определена эффективность применения знаний в трудовой деятельности человека.

– В связи с принципиальными изменениями технологий промышленного производства, его базировании на компьютерных программах, повышается точность измерительной аппаратуры, эффективность управляющих систем, коэффициент точности обработки деталей, надежность и производительность станков, машин и механизмов и т.д. В новых технологических условиях от рабочего требуется овладение более тонкими тактильными ощущениями, влияющими на точность и мерность операционных движений. Стержнем профессиональной компетентности рабочего, как никогда, становится высокий уровень формирования трудовых навыков и автоматизированных компонентов компетенций. Теоретическое же обоснование психологического, физиологического, физического и педагогического отбора претендента на специальность, методы формирования трудовых умений и навыков разработаны для обучения на предыдущем поколении производительных средств. Поэтому и сегодня формирование большинства трудовых умений и навыков требует длительных, уже в процессе профессиональной деятельности, однообразных упражнений и является, по сути, наиболее трудоемкой, рутинной частью профессионального становления рабочего и касается, как правило, примитивных трудовых операций. Современные же, сложные трудовые умения, навыки и их комплексы могут «доводиться» до профессионального уровня только на электронных тренажерах (в мировой терминологии «симуляторах»), которые в учебной практике российской профильной и даже профессиональной школе встречаются крайне редко. Понятно, что и программного обеспечения такого процесса обучения нет.

На дидактическом уровне необходимо сформулировать следующие противоречия:

– Существует объективная необходимость введения в теорию обучения категории компетентности как характеристики качества обучения, и ее цели.

Компетентность в социологии труда рассматривается в системе уровней професси-

онального мастерства, там эта категория занимает промежуточное звено между исполнительностью и мастерством исполнения.

В экономике труда компетентность можно определить как условие конвертируемости специалиста, его горизонтальной мобильности. Однако попытка переноса этих толкований в дидактику не дают полного понимания его функционирования как дидактической категории.

Итак, если рассматривать компетентность в формате профильного обучения, то необходимо учитывать следующее:

– Во-первых, профессиональная компетентность даже на уровне профильного обучения предполагает пролонгированное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях. То есть приобретаемые знания должны быть оперативными и мобильными, что характеризует их усвоение на уровне осознания возможности применения в любой ситуации.

– Во-вторых, в дидактическом понимании «профессиональная компетентность» это не просто обладание знаниями (характеристика памяти, логического мышления), здесь необходимо предполагать актуальную готовность учащегося что-либо делать. Поэтому профессиональная компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения, навыки) компоненты. То есть, в русле дидактической категории в качестве цели профильного обучения компетентный человек должен не только знать суть, смысл, принцип действия, технологию изготовления того или иного продукта, но и уметь осуществить практически изготовление этого продукта, то есть овладеть методом. Причем, в зависимости от изменяющихся производственных обстоятельств компетентный специалист может изменять метод или выбрать более рациональный, наиболее подходящий к данной технологии. Гибкость использования метода, мобильная его вариативность – это следующая важная цель дидактики профильного обучения. И, наконец, компетентного

специалиста отличает способность среди нескольких, в принципе правильных решений, выбрать наиболее оптимальное, аргументировано отвести одни, показать неэффективность эффективных решений. Это будет характеризовать развитость рефлексивного мышления.

Таким образом, дидактическое содержание понятия «профессиональная компетентность» предполагает горизонтальную мобильность профильных знаний, вариативность использования методов и приемов в профессиональной деятельности, рефлексивного мышления. Эти качества отличают потенциального компетентного специалиста от «стандартного полуфабриката». Выпускника традиционной школы необходимо долго, в процессе профессиональной деятельности доводить до «ума», или этот процесс вообще оказывается не состоятельным, так как проходил вопреки всем положениям психологии, нарушая все сенситивные периоды освоения профильных умений, навыков и, по сути, не подлежал совершенствованию. А именно преодолению этого главного противоречия традиционной общеобразовательной школы и направлено профильное обучение.

Но ни в педагогической литературе в целом, ни в дидактике в частности не разработаны целенаправленные технологии для определения профилей обучения, которые готовили бы достойных претендентов на наукоемкие профессии.

На методическом уровне выступают свои противоречия:

– Профильное обучение предполагает реализацию потребностей молодых людей старшего школьного возраста осмыслить себя, найти профессиональный смысл жизни, выбрать позицию самоопределения, но для реализации таких намерений необходима профессионально насыщенная среда. Это значит, нужна адекватная современному производству учебная база, необходимы интерактивные технические средства обучения и их методическое обеспечение. Практическая же профильная современная шко-

ла только имитирует тот или иной профиль, а в некоторых случаях просто профанирует его.

– Профильная школа предполагает возможность видения молодым человеком профессионального образца-идеала, достойного подражания, в котором сконцентрированы профессиональное мастерство и привлекательные черты характера, свойственные представителям данного профессионального направления. Это личность с частично сформированной и развивающейся системой ценностных ориентаций, которые конгруэнтны представлениям воспитанника о человеческих и профессиональных ценностях, что осознанно и не осознанно оказывает значимое воздействие на их становление.

Существующая педагогическая практика профильного обучения, как правило, не дает примеров формирования ценностных ориентаций личности учащихся на примере сформированных личностных, профессионально значимых качеств личности преподавателя профильного предмета, его профессиональной компетенции. Чаще встречаются негативные примеры, когда преподавание профильных дисциплин поручается не компетентным представителям того или другого направления.

Понятно, что даже сформулированные противоречия разного уровня не могут представлять все их многообразие и требуют их разрешения в период реализации концепции профильного обучения. Тем не менее, они позволяют сформулировать общую идею поиска концептуальных и теоретических основ организации профильного обучения на региональном уровне, имея в виду, в первую очередь, потенциально индустриальные районы с развитой учебно-профессиональной базой.

Правда, сложность формулирования идеи состоит в том, что на уровне реализации концепции профильного обучения, а это региональное руководство, нет однозначного понимания модели профильного обучения, оно интерпретируется от углубленного изучения отдельных предметов (критерием

качества в этом случае являются требования ЕГЭ) – до необходимости подготовки учащихся на уровне первого курса профильного вуза. Обе крайние позиции очевидно не приемлемы. В первом случае практически ничего делать не надо, так как происходит подмена понятий факультативного обучения на профильное. Реализуется посредством увеличения нагрузки профильных предметников. Другая крайняя позиция дает возможность не просто готовить ученика к поступлению в профильное высшее учебное заведение, но и сократить время обучения, а это дорогого стоит как в прямом, так и в переносном смысле слова.

Можно утверждать, что обе крайние позиции дают возможность административного формального приспособления к концепции, но даже приблизительно, не отражают идеи профильного обучения.

Если ориентироваться на цели профильного обучения, сформулированные в государственной концепции, то ведущие из них:

– создать условия для существенной дифференциации содержания обучения учащихся с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ;

– способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям учащихся в соответствии со способностями, склонностями и потребностями;

– обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, и видеть барьеры его реализации, то можно предложить гипотетически возможные социально-педагогические пути их преодоления.

Прежде, чем сделать попытку сформулировать педагогические идеи реализации целей профильного обучения, необходимо обозначить как минимум два социально-педагогических постулата:

Первый: преподаватель профильных дисциплин должен приниматься на работу на конкурсной основе и выполнять нагрузку в пределах одной ставки. Если кратко прокомментировать данный постулат, то мож-

но раскрыть региональные тенденции обеспечения преподавателями профильных дисциплин всех видов учебных заведений. Традиционно Казанский государственный университет выпускал преподавателей (в числе прочих специалистов), которые становились методическими флагманами школ Татарстана. На сегодняшний день практически все естественные факультеты прекратили выпуск преподавателей, а выпускники педагогических вузов в большинстве своем не идут работать по специальности. Напрашивается вывод, что методический опыт учителей, особенно естественно-математического цикла, накопленный в Татарстане десятилетиями, «выдувается как в аэродинамической трубе».

Второй: техническое обеспечение профильного обучения должно быть адекватным современному производству. К примеру, принцип работы двигателя внутреннего сгорания рассматривается на моделях первой половины двадцатого столетия. Какое представление о возможностях работы современного двигателя внутреннего сгорания могут иметь учащиеся? В то время, как изучение принципа работы и особенностей конструкции должно рассматриваться на лучших современных образцах двигателей внутреннего сгорания. Необходимо программное тренажерное обеспечение учебного процесса, методическое руководство к ним и т.д.

Итак, ориентируясь на сформулированные противоречия и опираясь на социально-педагогические постулаты, можно гипотетически обозначить методологические основы, дидактические условия и методические рекомендации разработки реальной модели профильного обучения.

Необходимо начать с того, что человека характеризует не только общее, но в большей степени единичное, он с возрастом становится во все большей степени субъектом своего развития. И в той мере, в которой человек как личность оказывается способным принимать ответственность за свое свободное развитие, он проявляется как субъект,

формируется его профессиональное самосознание, стремление к достижению профессионального мастерства.

С точки зрения развития на первый план выходит явление системной асимметрии, то есть различие человеком сходного и отличного, реактивного и активного, объективного и субъективного не только в окружающей среде, но и в себе. В качестве иллюстрации можно привести принцип наглядности в «Великой дидактике» Я.А.Коменского, где изложено золотое правило дидактики опираться на все органы чувств ребенка при его воспитании и обучении. То есть в процессе обучения должно развиваться все, что может быть задействовано в жизни человека. Это значит, что развитие школьника характеризуется асимметрией развития способностей, которые могут проявиться в самой неожиданной деятельности школьника.

Отсюда – основной методологический посыл организации профильного обучения. При его организации необходимо учесть асимметричное развитие способностей школьников в самых различных видах деятельности отношений, что возможно только в трехмерной модели профильного обучения в каждом профиле. Схематически это можно представить так: информационно-технологический профиль, согласно концепции, предполагает подготовку учащихся к различным профессиональным направлениям в промышленном производстве от квалифицированного рабочего до инженера в любой ипостаси. Значит, бюджет учебного времени в информационно-технологическом профиле должен распределяться в трех равновеликих долях и равноправных направлениях.

Первое – общеобразовательное, где ведущими являются базовые предметы (русский язык, математика, физика или химия или биология и т.д.). Гуманитарные предметы изучаются или по выбору, или в кратком варианте, но в объеме отведенного времени.

Второе – профильное, здесь изучаются теории конструирования, изобретательства, технического черчения, рисунка и т.д.

Третье направление посвящено практической работе (моделирование, ремонт, эксплуатация, обслуживание того оборудования, машин, механизмов, приборов, которые олицетворяют то или другое техническое направление).

Основная идея дидактики профильного обучения заключается в том, что необходимо найти более органичное единство между усвоением знаний и развитием профессионально направленных действий растущего человека.

С одной стороны всеми признано, что еще Советская школа в середине двадцатого века в апогее своих достижений давала большинству детей достаточно глубокие базовые знания, но уже тогда ощущался дефицит их практической деятельности. В восьмидесятые годы проявились и общие парадоксы обязательного общего среднего образования, когда «аттестат зрелости» выдавался или даже торжественно вручался и тем, кто не знает таблицу умножения. Трудовые умения молодые люди начинали получать практически только после службы в армии (в двадцать лет). В психологической оценке, в этом возрасте человек уже должен профессионально состояться. Именно эти обстоятельства, видимо, привели к тому, что Россия воспринимается как сырьевая база развитых стран.

Всем известно, что, например, в спорте, чтобы достичь профессионального мастерства, кроме психофизиологических, физических данных необходимо выполнить два обязательных условия;

Первое – необходима спортивная база, среда и квалифицированный тренер.

Второе – каждодневные тренировки с самого раннего возраста. Все обучение направлено на отработку конкретных умений и навыков множества элементов движений. Только на их основе изучается на практике тактика и стратегия спортивных соревнований.

Профильное обучение потому и названо профильным, что оно предполагает перенос центра тяжести процесса обучения на конкретное профессиональное направление со всеми его атрибутами.

Задача дидактики профильного обучения обеспечить теоретическую базу организации учебного процесса, обосновать необходимые средства обучения, развития профильных умений, обеспечить тренажерную отработку профильных навыков.

Именно в профильной деятельности, где создана профильная среда, есть носители профессиональных действий, может формироваться и развиваться профессиональное самосознание, которое должно трансформироваться в профессиональную характеристику субъекта как личности и только тогда можно прогнозировать зарождение, формирование и развитие его профессиональной компетентности.

Если поняты и приняты методологический посыл, основная идея дидактики профильного обучения, то можно сформулировать основные задачи методики профильного обучения:

Первая – поскольку профильная составляющая информационно-технологического направления по обозначенному предположению должна освоить две трети бюджета учебного времени, то естественно, это направление должно иметь адекватную промышленному производству учебный профильный полигон или в формате кластерной организации (промышленная корпорация – инженерный вуз – техникум – профильная школа), или в сетевом формате (что-то вроде учебно-производственного комбината, но с достойным тренажерным обеспечением).

Вторая – необходимо принципиально новое методическое обеспечение каждого направления информационно-технологического профиля. Оно заключается в программном обеспечении электронных тренажеров как средств обучения, а в процессе учебной эксплуатации профильной базы будут осваиваться принципиально новые поурочные методики.

Итак, реальный переход к профильному обучению возможен, во-первых, при полном отрицании сложившейся системы обязательного среднего образования. Во-вторых, признании необходимости реально-

го авторитета преподавателя, учителя. Обеспечение конкурсного подбора профильных преподавателей на основе европейских стандартов. В-третьих, обеспечение процесса обучения в профильной школе соответствующей дидактической, методической и учебно-производственной базой.

Принципиально инновационные парадигмы образования позволят сделать качественный переход школы на уровень мировых стандартов профильного обучения.

Литература

1. *Симонов, П.В.* Высшая нервная деятельность: мотивационно-эмоциональный аспект / П.В.Симонов. – М.: Наука, 1975. – 269 с.
2. *Чошанов, М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А.Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
3. *Гурьянов, Е.В.* К вопросу о развитии трудовых навыков / Е.В.Гурьянов // Сов. педагогика. – 1943. – № 7.
4. *Климов, Е.А.* Как выбрать профессию: кн. для учащихся ст. классов сред. школ: изд. 2-е доп. / Е.А.Климов. – М.: Просвещение, 1990.
5. *Кудрявцев, Т.В.* Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения: в сб. О проблемном обучении / под ред. Т.В.Кудрявцева. Вып. 1. – М.: Высшая школа, 1967.
6. *Ломов, Б.Ф.* О системном подходе в психологии / Б.Ф.Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С.31–45.
7. *Ломов, Б.Ф.* К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф.Ломов // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С.3–22.
8. *Милерян, Е.Н.* Психология формирования общетрудовых умений / Е.Н.Милерян. – М., 1973.
9. *Платонов, К.К.* О системе психологии / К.К.Платонов. – М., 1972.
10. *Решетова, З.А.* Психологические основы профессионального обучения / З.А.Решетова. – М., 1985.
11. *Чебышева, В.В.* Психология трудового обучения / В.В.Чебышева. – М. 1969.
12. *Коменский, Я.А.* Великая дидактика: избр. пед. соч. / Я.А.Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 446 с. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Т.П.Кольцова

В настоящее время дизайн рассматривается как проектная деятельность. Она требует от дизайнера наличия сформированной проектной культуры, где овладение концептуальными и образно-пластическими способами решения творческих задач выступает как приоритетные умения дизайнера, позволяющие переложить творческую, инновационную идею на технические возможности заказчика.

Большинство современных школ зарубежного и отечественного дизайна исходят в обучении из того, что на нынешнем этапе социального развития решающее значение приобретают не только частные умения и знания специалиста, сколько способность к их интеграции на высоком профессиональном уровне, что указывает на необходимость формирования в процессе обучения целостных структур личности. Современные исследователи в области дизайна О.И.Генисаретский, А.Г.Куликов, Г.П.Щедровицкий и др. делают выводы о необходимости разработки теории о проектной деятельности дизайнера. По их мнению, создание принципиально новых, актуальных творческих решений является центральным компонентом такой деятельности, что выдвигает на первый план повышение требований к проективным умениям современных дизайнеров.

Учитывая тот факт, что дизайн на сегодняшний день рассматривается в контексте проектной культуры, в профессиональном образовании стоит проблема поиска путей формирования и развития проективных умений на всех ступенях обучения будущих специалистов.

Задача формирования проективных умений и развития личности студента-ди-

зайнера в основном возлагается на дисциплину «Проектирование», где происходит интеграция художественных, гуманитарных, технических видов деятельности. При всей значимости курса проектирования, проблема развития проективных умений студентов-дизайнеров выходит за его пределы. Недостаточная включенность на методологическом уровне смежных дисциплин в проектную деятельность студента составляет тот негативный фон, который ведёт к затруднениям в овладении профессией дизайнера.

Систематизация дизайнерского образования и развитие проективных умений специалиста-дизайнера возможны при проектной направленности всей системы подготовки, что означает интеграцию проектирования с гуманитарным, техническим и художественным обучением. Метод проектирования, включённый в смежные виды профессиональной деятельности, способствует не только развитию профессионализма студентов, на основе межпредметных связей, но открывает путь к более высокому качеству профессиональной подготовки дизайнера, формированию проективных умений.

Для решения сложных проблем, связанных с формированием проективных умений, в основе которых лежат художественные, гуманитарные и технические знания и умения, необходим анализ процесса проектирования.

Д.К.Джонсон охарактеризовал проектирование как «творческую деятельность, которая вызывает к жизни нечто новое и полезное, чего ранее не существовало» [4]. Дизайнерское проектирование является отражением свойств эмоционально-мотиваци-

онной сферы человеческой деятельности, эстетического отношения к предмету проектирования. В работе «Деятельность проектирования и социальная система» О.И.Генисаретский и Г.П.Щедровицкий считают, что «дизайн дополнил техническое проектирование вещи до его социального проектирования. Он расширил их до функционализма антропологического и социального, сделав их проектировочными принципами» [8]. Смысл дизайнерского проектирования состоит в замене технического проектирования в системе «человек – машина» на социальное проектирование системы «человек – вещь». Началом проектной деятельности в дизайн-проектировании является проблемная ситуация. Сами процессы являются синтезом успешной мыслительной деятельности и практической операции. Что же представляет собой результат проектирования?

Проект, по мнению О.И.Генисаретского, по отношению к материальному миру является объектом идеальным, т.к. не имеет адекватного носителя [8]. В дизайнерском проектировании проект отражает знания, опыт, квалификацию, т.е. прошлую и будущую деятельность проектировщика и предстаёт как программа будущей материально-практической деятельности по воплощению замысла. По мнению О.И.Генисаретского, «проект – это превосходящий образ желаемого состояния какой-то части жизненной среды» [8]. В дизайне проект выступает как новая графическая, объёмно-пластическая форма и является авторской концепцией решаемой проблемы.

Проектирование ассимилирует разнообразные мыслительные, творческие и практические операции. Оно включает в себя успешное сочетание трёх средств познания – математику, естественные науки и искусства, но не отождествляется ни с одним из них. Рассмотрение проектной деятельности указывает на гармоничное применение в ней методов деятельности этих наук: решение задач в абстрактных символах (математика), создание художественного образа, графическая разработка (искусство), анализ и кри-

тическое мышление (естественные науки). П.И.Балабанов считает, что «теоретический слой проектировочной деятельности отражает предметно-практический слой и детерминирован им... Практика не только лежит в основе проектировочной деятельности, но и составляет один из её экземпляров... На примере проектировочной деятельности отчётливо видна справедливость положения диалектического материализма об обусловленности мыслительной деятельности практикой» [5]. Следовательно, можно сделать вывод, что проектирование является реализацией различных форм и типов знаний, теоретических методов, т.е. проектировочная деятельность по своей сущности интегративна.

Способность дизайнера преобразовать проблему, представленную в виде вербальной информации, в материализованный проект характеризуется проектировочными умениями. Анализ исследований творческой деятельности позволяет любую проектно преобразующую деятельность охарактеризовать как процесс упорядочивания хаоса творчества [6]. Из этого следует, что проектировочные умения позволяют решать творческие задачи совершенствования объектов окружающего мира, завершая творческий процесс достижением равновесия, законченности, гармонии. Проектировочные умения, как и все творческие процессы, формируются и совершенствуются в процессе предметной деятельности.

Вопрос о новых требованиях к проектировочным умениям, рассматриваемый ещё Д.К.Джонсоном, был развит в трудах российских теоретиков дизайна Л.Н.Безмоздина, И.С.Каримовой, О.И.Генисаретского, И.Л.Глазычева, А.Г.Куликова, Г.П.Щедровицкого и многих других специалистов.

К традиционным проектировочным умениям относят инженерно-технические умения, включающие умения разработать комплекс научно-технической документации, технические чертежи, объёмные макеты, планшеты и т.д. Д.К.Джонс к проектировочным умениям предложил отнести владение

35 методами, заимствованными из смежных сфер проектирования: основанных на применении теорий решения; системотехники; стоимостного анализа; проектирования человек – машина; определении границ поиска и т.д. [4]. Идеи Д.К.Джонсона поддерживает в своих трудах И.Л.Глазычев, предлагающий к проектировочным умениям отнести умение проанализировать сложную кооперированную деятельность на различных специфических участках создания вещи [8]. Л.Н.Безмоздин считает, что, обучаясь новым методам проектирования, дизайнер должен сам разрабатывать наиболее эффективные формы организации собственной деятельности, обеспечивающие оптимальное функционирование создаваемой системы «человек-среда» [1]. В результате проведённого исследования проектировочного процесса многие теоретики дизайна выделяют следующие проектировочные умения:

- анализ предпроектной ситуации;
- синтез результатов анализа;
- разработка творческой концепции проекта;
- определение основных задач проекта;
- применение различных методов проектирования в поиске наиболее оптимальных вариантов решения проектной задачи.

В учебном проектировании понятие «умение» трактуется по-разному. Большинство педагогов-исследователей поддерживают концепцию К.К.Платонова, который считает, что «умение – это способность человека выполнять какую-либо деятельность или действие в новых для него условиях. Приобретённая на основе ранее полученных знаний и навыков» [6]. Существенным свойством умений является их обобщённость, вследствие чего они реализуются в изменённых и разнообразных ситуациях.

Сопоставительный анализ различных характеристик умений привёл нас к заключению о наличии умений двух уровней: единичные, отдельно взятые умения, и интегрированные комплексы умений. Так, в технологии развивающего обучения используются интегрированные умения, включающие:

- общеинтеллектуальные умения, характерные для аналитико-синтетической, исследовательской деятельности;
- общеинформационные – умение использовать и интерпретировать информацию;
- организационные – творческая и исполнительская инициатива;
- коммуникативные – социальные навыки кооперативной деятельности;
- творческие – умение решать творческие задачи, связанные с развитием интуиции и воображения.

На основе сопоставительного анализа различных характеристик умений и обобщения опыта экспериментальных исследований можно определить, что проектировочные умения – это совокупность действий по целенаправленному изменению объекта на основе ранее полученных знаний и навыков в новых, разнообразных ситуациях. В состав таких действий входит:

- осознание цели деятельности – требований к новому объекту в сравнении со старым, в показателях качества, эффективности, эстетической формы;
- расширение области поиска за счёт обобщения, интеграции знаний, синтеза гуманистических, экологических и эстетических подходов;
- заимствование известных операций, элементов клише – стандартизации узлов из каких-либо моделей;
- изобретение максимального числа вариантов облика объекта, идей, видов, конструкций, осуществление выбора, описывание их на языке моделей;
- использование критериев сужения области – усечения множества – удаление, на основе абстрагирования, несущественных деталей, формализации, моделирования, оптимизации, минимизации затрат;
- опора на принцип организации циклов поиска;
- осуществление технологических процедур разработки макетов, чертежей и т.п.;
- сравнение функций проектируемого объекта с полученным результатом и осуществление коррекции действий.

Формирование проектировочных умений – одна из наиболее сложных проблем педагогики профессионального дизайнерского образования. Проектировочные умения формируются в процессе проектной деятельности и, в свою очередь, существенно влияют на качество обучения и воспитания студентов, развивая изобретательность, настойчивость в достижении цели, сопротивляемость стрессам в условиях неопределённости, возможных неудач и просчётов, критичность и рефлексивность сознания личности. В процессе коллективной проектной деятельности развиваются коммуникативные способности и способности к кооперации, творческому сотрудничеству, формируется позитивная самооценка и мировосприятие, концепция мира и «Я-концепция» личности. Так как проектировочный процесс является интегративным процессом, то из всего вышесказанного можно сделать вывод, что педагогическим условием эффективного формирования проектировочных умений студентов является реализация интегративного подхода на всех этапах обучения дизайнерской деятельности.

Каким видится путь формирования проектировочных умений при применении итеративного подхода в обучении? В последнее время характер предложений респондентов по решению проблем дизайн-образования становится всё более конкретным и обоснованным. Многие учёные, опираясь на исследования С.Л.Рубинштейна, пишут о роли «стратегической организации сознания», позволяющей упорядочить профессиональное мышление в процессе дизайн деятельности: проектировать и создавать, опираясь на заданные, объективно существующие требования к технологии изготовления, экономические, эргономические, художественно-эстетические критерии [7]. Е.А.Вязникова, Е.Н.Лазарев, Э.А.Субботская рассматривают различные аспекты методики преддипломных и дипломных работ студентов-дизайнеров [6]. И.С.Каримова в своём диссертационном исследовании утверждает, что «систематизация дизайнерского образования и развитие профессионального

мышления специалиста-дизайнера возможны при проектной направленности всей системы подготовки, что означает интеграцию проектирования, гуманитарной, технической и особенно художественной платформы обучения» [5].

Суть интегративного подхода в обучении состоит в том, что студенты в процессе работы над проектом постигают реальные процессы, проживают конкретные ситуации, приобщаются к проникновению в глубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т.д. на различных дисциплинах. Процесс формирования проектировочных умений при интегративном подходе осуществляется целостно (системно) на всех этапах обучения дизайнерской деятельности. Однако целостность этого процесса предполагает выделение доминирующего компонента на разных этапах формирования: на начальном этапе в качестве такового может выступать мотивационный компонент, затем познавательный, и, далее, компонент самореализации образовательного субъекта. Таким образом, интерес студентов к проектной деятельности возникает на базе осознания содержания, требований и функций дизайнера и стимулирования методами и формами преподавания. При этом формирование проектировочных умений необходимо включать не только в процесс изучения дисциплины «Проектирование», но и различных смежных дисциплин, изучающихся на разных курсах обучения, таких как: «Конструирование», «Технология», «Композиция», «Рисунок», «Живопись», «Эргономика», «Экономика» и др. Это позволит развить у студентов-дизайнеров умения из смежных видов профессиональной деятельности. Например, в учебных дисциплинах «Рисунок» и «Живопись» разрабатываются цветовые и художественно-графические изобразительные навыки. Практика показывает, что специальная графическая подготовка студентов-дизайнеров, реализуемая средствами спецкурса «Проектная графика», отстаёт от предъявляемых требований. Для улучшения ситуации необходимо в вышеупомянутых дисциплинах изменить направленность за-

даний в сторону проектных разработок. Учебная дисциплина «Экономика» должна быть направлена не только на знакомство с общей экономикой, но и помочь освоить экономическую сторону проектировочного процесса. На спецкурсах «Конструирования», «Технологии», «Эргономики» необходимо формировать инженерные умения с учетом художественной направленности деятельности дизайнеров, а на уроках «Композиции» обучать студентов подчинять творческую фантазию целесообразности проекта. Всё это будет способствовать не только формированию проектировочных умений, но и более высокому качеству профессиональной подготовки квалифицированных дизайнерских кадров.

В дизайне и педагогике должна произойти интеграция в решении проблемы формирования у студентов-дизайнеров проектировочных умений, решение которой возможно лишь при их совместной деятельности.

Литература

1. *Безмездин, Л.Н.* В мире дизайна / Л.Н.Безмездин // Ташк. политехнич. ин-т им. Беруни. – Ташкент: Изд-во «Фан», 1990. – 311 с.
2. *Джонс, Дж.К.* Методы проектирования / Дж.К.Джонс; пер. с англ. Т.П.Бурмистровой, И.В.Фриденберга. – М.: Мир, 1969. – 440 с.
3. *Каримова, И.С.* Формирование проектно-образного мышления студентов-дизайнеров средствами графики: дис. ... канд. пед. наук / И.С.Каримова. – Харьков, 2005. – 200 с.
4. *Куликов, А.Г.* Формирование проектных умений учащихся старших классов в системе непрерывного дизайнерского образования: дис. ... канд. пед. наук / А.Г.Куликов. – М., 2003. – 144 с.
5. *Рубинштейн, С.Л.* О мышлении и путях его исследования / С.Л.Рубинштейн. – М., 1958. – 145 с.
6. Теоретические и методологические исследования в дизайне: избр. мат. / сост. О.И.Генисаретский, Е.М.Бизунова. – М.: Изд-во «Школа культурной Политики», 2004. – 371с. ■

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

М.Н.Хуснутдинова

Материальной и технологической базой информационного века являются технические системы, опирающиеся на достижения в области компьютерной техники, компьютерных сетей и телекоммуникационной связи. Сегодня информационные и телекоммуникационные технологии стали приобретать глобальный характер, вследствие чего изменяется экономическая и политическая жизнь общества, усложняется индустриальное производство, изменяется динамика процессов во всех сферах деятельности человека. Это естественно сказывается на развитии новых специальностей, связанных с информационной индустрией, а именно инженерных специальностей.

Наиболее современными и престижными сегодня являются специальности: «ин-

формационные системы», «сети связи и системы коммутации», «автоматизированные системы обработки информации и управления», «радиосвязь, радиовещание и телевидение», «программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», и другие специальности с квалификацией «техник» и «инженер». Именно технические специальности сегодня являются самыми необходимыми и перспективными. По определению С.Ожегова «инженер – это специалист с высшим техническим образованием» [1]. Инженер (техник) и техника, инженер (техник) и современные информационные и коммуникационные технологии сегодня находятся в одной упряжке и являются неотделимыми друг от друга.

Развитие современных компьютерных и коммуникационных технологий и расширяющееся их использование в системе образования требуют поиска новых способов получения знаний. Во всем мире получает все большее развитие дистанционная форма обучения, которая уже применяется многими вузами и колледжами. Именно дистанционная форма обучения позволяет решить вопрос подготовки специалистов по наиболее современным и престижным специальностям, по новым перспективным направлениям науки, техники.

Дистанционное образование – это следствие глобализации и интеграции в образовании; краеугольный камень всех изменений в современных формах его организации [2]. Дистанционное обучение – это способ получения знаний при помощи современных информационных технологий: телевидения, телекоммуникаций, систем мультимедиа, Интернет и других технических средств.

Мощным стимулом для становления дистанционного обучения стало развитие мировой сети Интернет. Сегодня в эту сеть можно войти практически из любой точки земного шара. В результате мы имеем уникальную возможность прослушать учебные курсы, подготовленные профессорами лучших университетов России и мира. Дистанционное обучение – это также знакомство с новейшими достижениями в области телекоммуникаций и новых информационных компьютерных технологий.

Применение технологий дистанционного обучения актуально для студентов технических специальностей не зависимо от формы их обучения. Дистанционное обучение позволяет повысить эффективность самостоятельной работы как студентов очной, так и заочной формы обучения, а также увеличить реальное время взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения.

Применение технологий дистанционного обучения в работе позволяет решить ряд серьезных проблем в кадровом и учебно-методическом обеспечении учебного про-

цесса, связанных с отсутствием постоянного взаимодействия преподавателя и студента, также получением образования в тех регионах, где нет учебного заведения нужного профиля, преподавателей требуемого уровня квалификации. Для слушателей курсов продолженного обучения появляются уникальные возможности обучения без отрыва от производства в удобное время независимо от места расположения преподавателя и обучаемого, не зависимо от возраста, статуса, физических ограничений (инвалидам, людям с ограниченными возможностями), а также возможность обучения одновременно в нескольких учебных заведениях.

Обучение в условиях дистанционного образования становится гибким, его можно начинать с любого выбранного уровня, продолжать столько, сколько это необходимо для индивидуального освоения предмета. Большое значение имеет экономический фактор, экономия времени, экономия значительной суммы денежных средств, которые могли быть потрачены в процессе обучения с отрывом от места работы и местожительства. Сравнительная оценка мировых образовательных систем показывает, что дистанционное образование обходится на 50% дешевле традиционных форм обучения. Дистанционное образование с использованием новых технологий помогает также с удовольствием получать знания, затрачивая на это минимум сил и времени, повысить эффективность обучения и облегчить восприятие учебного материала:

1. Среда обучения, приближенная к обычным лекциям. Интерфейсная оболочка курса включает элементы, которые ассоциируются с привычными атрибутами учебного процесса.

2. Использование элементов персонализации для создания эффекта личного общения обучаемого с преподавателем при помощи компьютерных технологий (графика, звук, видео).

3. Возможность выбора индивидуальных траекторий и графика прохождения курса,

использование различных стилей и методов обучения.

4. Модульный характер курсов позволяет конструировать учебные программы для каждого обучаемого с учетом его уровня подготовки и потребностей.

5. Применение открытых интернет-стандартов. Для представления материалов и доставки курса используются технологии, которые не требуют от слушателя специальных навыков и программного обеспечения. Для прохождения курса достаточно обычного персонального компьютера и Интернет-браузера.

6. Интерактивные элементы – тренажеры, тесты, упражнения. Позволяют повысить эффективность самостоятельного обучения и контролировать качество полученных знаний.

7. Многообразие методов доставки. Работа с курсом дистанционного обучения возможна при помощи Интернет, локальной сети филиала или CD-ROM. Это позволяет проводить обучение в крупных образовательных центрах, удаленных филиалах или для отдельных слушателей. Возможно интегрирование курса в специализированные программные средства организации процесса дистанционного обучения.

8. Оперативный доступ к информации, возможность доступа к крупным библиотекам и их каталогам, к фондам электронной библиотеки через сеть Интернет, гибкость гипертекстового представления материала.

9. Получение доступа к разнообразным видео- и аудиоматериалам, возможность переписывать компьютерные программы, необходимые для работы и учебы.

10. Неограниченное и дешевое тиражирование учебной информации, быстрая ее доставка, снижение временных и пространственных барьеров в распространении информации.

11. Экономия времени на поиск необходимой литературы и учебных пособий для выполнения контрольных и курсовых работ, так как все необходимое для обучения размещается на сайте и при необходимости будет мгновенно доступно.

12. Возможность использования более сложных информационных технологий, которые делают обучение более интересным и увлекательным (например, наглядный характер обучения с использованием средств гипермедиа).

13. Возможность познакомиться с разными точками зрения на изучаемую проблему; принимать участие в отечественных и международных видео-, аудио-, телеконференциях, чат-сессиях; создавать информационные и образовательные веб-ресурсы; принимать участие в национальных и международных сетевых инициативах: олимпиадах и проектах.

14. Включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной, что способствует более быстрому и глубокому восприятию излагаемого материала. Так как мы воспринимаем: 10% из того, что читаем; 20% из того, что мы слышим; 30% из того, что мы видим; 50% из того, что мы видим и слышим; 60% из того, что мы обсуждаем с другими (Уильям Глиссер).

Такая проблема как выполнение лабораторных и практических работ, которые необходимы для подготовки будущих инженеров, также может быть решена при помощи информационных технологий. При Интернет-обучении работы студентов на реальном оборудовании заменяются работами на компьютерных установках, практически полностью имитирующих реальное оборудование и измерительные приборы. Такие виртуальные лаборатории не только позволяют моделировать реальные экспериментальные исследования, но и наглядно увидеть происходящие физические процессы, построить экспериментальные кривые и обработать результаты измерений. Оформленные должным образом отчеты о проведенных лабораторных работах с обработанными результатами измерений и выводами высылаются преподавателю по сети.

Одним из основных средств при обучении через сеть Интернет является электронный учебный материал или, как обычно говорят, «электронный учебник». Такие «элек-

тронные учебники» размещаются на специальных Web-серверах и используют гипертекст. Оформленное в виде гипертекста содержание электронного учебника позволяет обучаемому сразу же войти в нужный учебный раздел, не «листая» на экране весь текст. Электронные учебники на web-странице обычно содержат также справочные материалы, методические указания к выполнению контрольных и курсовых работ, практикумы, виртуальные лаборатории. Самым распространенным способом общения студентов с вузами на сегодня является электронная почта. Студенты отправляют контрольные и курсовые работы в вуз и получают отзывы по электронной почте. Современные web-технологии предусматривают также организацию на сервере групповых дискуссионных форумов, проводимых для различных групп учащихся обычно в асинхронном режиме, то есть не в режиме реального времени, благодаря чему преодолевается разница в часовых поясах, а также исключается необходимость участвовать в обсуждении в определенное время, так как основная часть студентов дистанционного обучения – это люди, занимающиеся активной работой на производстве.

Таким образом, использование дистанционных образовательных технологий способствует совершенствованию профессиональной компетентности будущих инженеров, способствует более эффективному получению знаний, позволяет построить сам процесс образования с учетом активного взаимодействия студентов с обучающей системой.

На наш взгляд, вопросу подготовки инженерных кадров с использованием дистанционных образовательных технологий, в эпоху коммуникационных и информационных технологий, необходимо уделять больше внимания.

Именно использование дистанционных образовательных технологий в обучении дает возможность многим желающим получить инженерные специальности, не меняя при этом привычного уклада жизни. Использование информационно-коммуникацион-

ных технологий на сегодня востребовано и, следовательно, будет быстро развиваться, тем более для этого есть все возможности, как в техническом, так и в интеллектуальном плане.

Социологическое исследование, проведенное администрацией дистанционного обучения Сибирского государственного университета телекоммуникации и информатики, показало, что:

- студенты дистанционной формы обучения позитивно оценивают как содержание, так и организацию дистанционного обучения в СибГУТИ;

- слушатели считают, что учиться в СибГУТИ очень интересно;

- большинство студентов подтверждают определенность своего выбора и отсутствие сожалений по выбору данной формы получения высшего профессионального образования;

- дистанционное обучение в СибГУТИ обеспечивает необходимый уровень профессиональной квалификации.

Бурное развитие компьютерной техники, информационно-коммуникационных технологий послужило возрастанию внимания к формированию профессиональной компетентности будущих инженеров. По мнению В.С.Безруковой, компетентность – это владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения [3]. На наш взгляд, дистанционные образовательные технологии способствуют формированию профессиональной компетентности будущих инженеров, так как в результате обучения через Интернет студенты смогут:

- получить навыки самостоятельного приобретения знаний, что может пригодиться в течение всей жизни так, как нет на свете прочнее знаний, чем те, которые добыты самостоятельно;

- возможность учиться непрерывно, а не от сессии к сессии, как при заочном обучении, что, несомненно, делает знания более крепкими, а навыки более профессиональными;

- возможность в совершенстве овладеть навыками работы на персональном компьютере, потому что выполнение контрольных заданий невозможно без изучения многочисленных возможностей персонального компьютера;

- возможность оперативно применять полученные знания на практике, то есть непосредственно на своем рабочем месте.

Современные условия жизни предъявляют самые высокие требования к уровню профессиональной компетентности будущих инженеров, так как во всем мире наблюдается стремительное развитие высоких технологий. Происходящая в мире информационная революция кардинальным образом меняет прежние стереотипы профессий. Сегодня, в век технического прогресса мы уже не можем обойтись без инженерных специальностей. Такие должности, как инженер, техник, инженер-программист, инже-

нер-электроник, инженер по автоматизированным системам управления, инженер по наладке и испытаниям и другие должности, соответствующие квалификации «инженер» являются очень перспективными, интересными, современными особенно сейчас, когда идет интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий.

Литература

1. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И.Ожегов; под ред. Н.Ю.Шведовой. – 19-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.
2. *Тагунова, И.А.* Инновационные процессы в образовании в контексте деятельности международных организаций / И. А.Тагунова // Педагогика. – 2007. – № 2. – С.79–90.
3. *Безрукова, В.С.* Словарь нового педагогического мышления / В.С.Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
4. <http://www.do.sibsutis.ru>

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Л.С.Чопенко

Общеобразовательные учреждения во все времена отражали состояние и тенденции развития общества. Они должны развивать в ученике склонность к саморазвитию и самореализации. Цель общеобразовательных учреждений – воспитать активную, инициативную, творческую личность. Достижение этой цели станет возможным в результате использования компетентностного подхода, формирования у учащихся определенных компетентностей.

Особенно актуально эта проблема звучит сейчас в связи с модернизацией Российской системы образования.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил установить следующее: в современной научной литературе особое место занимают такие понятия, как «компетентностный подход», «компетенция», «компетентность».

Наибольший интерес для нашего исследования представляют работы в области компетентностного подхода. Общие основы компетентностного подхода в образовании заложены в работах В.А.Болотова, В.В.Серикова, И.Д.Фрумина, А.В.Хуторского.

Большое значение имеют статьи А.Н.Дахина, В.Н.Зиминой, Н.А.Переломовой, затрагивающие отдельные аспекты реализации компетентностного подхода в общем образовании.

Понятия «компетенция» и «компетентность» рассматривали в своих работах Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Н.В.Кузьмина, В.С.Леднев, А.К.Маркова, Н.Д.Никандров, М.В.Рыжаков, В.А.Сластенин, Ю.Г.Татур, Н.Хомский, А.В.Хуторской, М.А.Чошанов и другие.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения

целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, – пишет О.Е.Лебедев [5, с.4].

Определение выпускника, владеющего компетенциями, то есть тем, что он может делать, каким способом деятельности овладел, к чему он готов, – называют компетентностным подходом, утверждает Г.К.Селевко [9, с.138].

Данные понятия для российской педагогики являются относительно новыми, поэтому и наблюдается разное их понимание. В Толковом словаре русского языка указано, что компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [6, с.365].

Понятие «компетенция», – пишет Г.К.Селевко, – чаще применяется для обозначения:

– образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;

– такой формы сочетания знаний, умений, навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды [9, с.139].

С позиции нашего исследования мы остановились на следующем определении: компетенция – это знание, осведомленность, авторитетность в какой-либо сфере человеческих знаний.

Рассмотрим сущность понятия «компетентность». В настоящее время не существует единого определения данного понятия. В педагогической литературе встречаются различные его трактовки.

Г.К.Селевко под компетентностью понимает интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [9, с.139].

А.М.Бершадский считает, что «... большинство людей назовут эту способность умением» [9, с.138].

В одной из педагогических дискуссий О.Е.Лебедевым было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределенности [5, с.6].

По мнению Ю.Г.Татура, компетентность – качество человека, выражающееся в готовности (способности) к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны [11].

Анализ литературы показывает, что общим для всех определений является понимание компетентности как способности личности справляться с самыми различными задачами.

Компетентность формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, так как только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат.

Очевидно, что исходя из сущности термина, стать компетентным человек может только после приобретения информации, знаний и практического опыта. Следовательно, в формировании компетентной личности сфера образования играет первостепенную роль.

В свете изложенного мы под компетентностью понимаем интегративную характеристику личности, определяющую ее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, в различных сферах деятельности на основе использования знаний, учебного и жизненного опыта и в соответствии с усвоенной системой ценностей.

Рассмотрим структуру компетентности, ибо это понятие системное и многокомпонентное.

По мнению Дж.Равенна, компетентность человека представляет собой комплекс ком-

понентов: знаниевых (когнитивные), деятельностных (поведенческие), отношенческих (аффективные) составляющих. Дж. Равен включает в компетентность: умственные операции (аналитические, критические, коммуникативные); практические умения [9, с.140].

Э.Ф.Зеер подобно Дж.Равену считает, что понятие «компетентность» имеет наряду с когнитивно-знаниевым, мотивационный, отношенческий, регуляторный компоненты [3].

Понятие «компетентность» включает, считает Г.К.Селевко, направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т. п.), ее способность преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества [9, с.139].

Понятие «компетентность», – согласно разработчикам документа «Стратегии модернизации содержания общего образования, – «...включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.» [10, с.14].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что различные авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности трех компонентов (теоретического, практического, личностного).

Мы же обязательными компонентами компетентности считаем: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический.

Особый интерес для нас представляют работы, в которых исследован процесс формирования экологической компетентности обучающихся: Г.И.Кушникова, Л.В.Панфилова, М.В.Полякова, Н.В.Ромейко, Г.П.Сикорская, Е.А.Шульпина и др.

А.Н.Захлебный утверждает, что экологическая компетентность человека – это приращение знаний об окружающей среде и

деятельности человека, об экологических рисках для здоровья и умениях экологически грамотно действовать в конкретных жизненных ситуациях [4].

Е.А.Шульпина в своем исследовании экологическую компетентность определяет как личностную характеристику, основанную на интеграции знаний, умений в области экологии и нравственного отношения к природе, обуславливающую готовность выбирать, применять и создавать технологии, отвечающие требованиям нравственного и экологического императивов [12].

В аспекте нашего исследования особый интерес представляет утверждение Н.В.Ромейко, который определяет следующее: экологическая компетентность – это сложный системный объект, построенный на интеграции теоретических знаний, практических умений в области экологии и определенного набора личностных качеств, выполняющих специфическую функцию в системе профессиональной деятельности, обуславливающую готовность к экологически адекватному поведению в ситуациях морального выбора [8].

Для принятия ответственных решений в современных сложных экологических условиях человеку важно обладать не просто глубокими знаниями в различных отраслях экологии, но и иметь способность совершать действие в специфической или кризисной экологической ситуации.

Данную способность человека, основанную на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, мы рассматриваем как экологическую компетентность, то, что порождает умение, действие по разрешению какой-либо экологической ситуации. В более широком смысле экологическая компетентность соответствует способности человека применять знания и действия, подходящие для продуктивного выхода из сложившейся конкретной экологической ситуации, – считает Л.Е.Пистунова [7, с.35].

Экологическая компетентность – это позитивно-творческая деятельность, направленная на гармонизацию интересов обще-

ства, человека и возможностей природы, в основании которой лежит двуединый познавательно-воспитательный процесс. В этом процессе происходит усвоение систематизированных знаний, выработка умений, навыков; формирование духовного облика человека, его мировоззренческо-нравственных установок, ценностных ориентаций, формирование экологически ответственной, творческой и свободной личности, ее активной гражданской позиции, направленной на служение нравственным и духовным идеалам.

Проведенный нами анализ научной литературы позволил прийти к выводу, что понятие «экологическая компетентность» многогранно. Его содержательное наполнение и качественный уровень зависят от многих факторов: от развития экологии и смежных с ней наук, состояния культуры в мире и конкретном регионе, до социальных и экономических причин, связанных с определенными социально-природными условиями и тенденциями во взаимодействии природы и общества и др.

Формирование экологической компетентности является целостным процессом и требует поэтапного включения в экологическую деятельность. Осуществлять данный процесс необходимо на основе применения технологии активного обучения. Это способствует приобретению: совокупности знаний о природной среде как важнейшей ценности, умений творчески решать учебные экологические задачи, опыта участия в практических делах по сохранению и улучшению состояния окружающей среды, а также – экологически значимых личностных качеств (гуманность, эмпатийность, бережливость, ответственность за результаты своей экологической деятельности) [7, с.37].

Анализ научной литературы позволил уточнить определение понятия «экологическая компетентность учащихся».

Экологическая компетентность учащихся – это интегративная характеристика личности, определяющая ее способность, используя знания о природной среде, решать учебные экологические задачи, применять

собственный опыт для улучшения окружающей действительности в соответствии с усвоенной системой ценностей.

Дадим характеристику структурным компонентам экологической компетентности учащихся.

Мотивационно-ценностный компонент, – считает Л.Е.Пистунова [7, с.42], предполагает сочетание интересов, потребностей, побуждающих ученика к осуществлению экологической деятельности, а также наличие экологически значимых качеств личности (гуманность, эмпатийность, бережливость, ответственность, инициативность, нетерпимость варварского отношения к природе и др.), определяющих:

- осознание необходимости сохранения природной среды как важнейшей ценности;
- убежденность в собственной причастности к защите окружающей среды;
- понимание общественной значимости экологической деятельности;
- потребность активного участия в экологической деятельности;
- ответственность за результаты своей экологической деятельности;
- стремление и готовность к постоянному экологическому самообразованию.

Когнитивный компонент предполагает сформированность системы экологических знаний учащихся (естественнонаучных, мировоззренческих, практических), выступающих ориентировочной основой для деятельности.

Мы считаем, что когнитивный компонент экологической компетентности включает в себя систему знаний, основополагающими из которых являются знания о:

- связях и зависимостях, существующих в экосистемах;
- проблемах взаимодействия общества и природы.

Система знаний, входящих в когнитивный компонент экологической компетентности учащихся, как нам видится, служит им основой для:

- понимания целостной экологической картины мира, что способствует объяснению

и осознанию роли и места человека в системе мироздания;

– овладения экологически безопасными приемами и способами жизнедеятельности, способствующими решению экологических проблем;

– формирования морально-нравственных установок по отношению к природе, к собственной экологической деятельности и др.

Немаловажной составляющей экологической компетентности личности является деятельностно-практический компонент, который выражается в умении оценивать состояние окружающей среды и принимать экологически грамотные решения выхода из создавшегося положения, прогнозировать последствия воздействия человека на природу, соблюдать правила поведения в природе с учетом природоохранных требований, участвовать в природоохранной деятельности по защите, уходу и улучшению окружающей среды.

Все компоненты экологической компетентности между собой тесно взаимосвязаны, и как их формирование, так и существование невозможны друг без друга. Поэтому необходима интеграция всех направлений в процессе формирования экологической компетентности личности. В современных учебниках шире всего представлен когнитивный компонент. Гораздо меньше они нацелены на формирование мотивационно-ценностного и деятельностно-практического компонентов экологической компетентности учащихся. Удельный вес творческой, учебно-исследовательской деятельности в школе остается крайне низким, пишет В.И. Андреев. На эту работу затрачивается всего 0,2–2% времени [1, с.6]. Следовательно, учитель в своей деятельности при формировании экологической компетентности учащихся должен уделять внимание развитию всех этих составляющих.

Итак, экологически компетентный человек должен обладать высоким уровнем экологических знаний и умений; сформированными убеждениями в необходимости охра-

ны окружающей среды, стремлением приумножить природные богатства; умением предвидеть последствия поведения; нравственными качествами, связанными с проявлением экологических убеждений; развитыми эстетическими чувствами понимания красоты, гармонии в природе. Следовательно, экологическая компетентность охватывает мотивационно-ценностные, когнитивные, деятельностно-практические аспекты человеческой жизни.

У личности, обладающей экологическими знаниями, мыслящей и действующей экологически целесообразно, проявление чувства любви к природе гораздо глубже и прочнее.

Литература

1. Андреев, В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Дахин, А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника / А. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С.136–144.
3. Захлебный, А.Н. О построении курса «Основы экологического образования» для педвузов / А.Н. Захлебный // Экологическое образование в России: теоретические аспекты. – М.: Логос, 1997. – С.145–147.
4. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход: учеб. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, А.М Павлова, Э.Э.Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-т., 2005. – 216 с.
5. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3–12.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 / С.И. Ожегов; под. ред. Н.Ю. Шведовой. – 15-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.
7. Пистунова, Л.Е. Формирование экологической компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Е. Пистунова. – Кемерово, 2006. – 204 с.
8. Ромейко, Н.В. Формирование экологической компетентности в условиях послевузовского образования / Н.В. Ромейко // Методология, теория и практика формирования экологической культуры в системе непрерывного образования: Сборник материалов межвузовской научно-прак-

тической конференции, Тобольск, 2000 г. (Тобольский государственный педагогический университет). – Тобольск, 2000. – С.72–79.

9. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К.Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С.138–142.

10. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Логос, 2001. – С.3–48.

11. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г.Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С.20–26.

12. Шульпина, Е.А. Педагогические условия формирования экологической компетентности у студентов университета (на примере общепрофессиональных дисциплин специальности «География»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А.Шульпина. – Челябинск, 2001. – 23 с. ■

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНОГО ИНСТИТУТА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКСПЕРТОВ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

С.А.Осокин

В условиях широкого внедрения информационных технологий во все сферы профессиональной деятельности человека интенсивно идет процесс их использования и в деятельности специалистов в области организации и безопасности движения. Особенно актуально это становится на одном из важных направлений деятельности по организации безопасности дорожного движения – экспертной деятельности.

При существующем порядке производства экспертиз их выполнения и составление экспертного заключения является весьма трудоемким процессом. Использование возможностей информационных технологий способно существенно поднять качество экспертной работы.

Как показано Е.Р.Россинской [1, с.307], компьютеризация экспертной деятельности происходит, как и прочих видов деятельности сложного характера, по следующим направлениям: *использование универсальных аппаратных средств и универсального программного обеспечения; создание баз данных и автоматизированных информационно-поисковых систем; автоматизация сбора и обработки экспериментальных данных; создание и использование программных комплексов либо отдельных программ вы-*

полнения вспомогательных расчетов по известным формулам и алгоритмам, в том числе программные комплексы MATLAB, MATHKAD и т.п.; разработка компьютерных систем анализа изображений; создание программных комплексов автоматизированного решения экспертных задач.

Компьютеризация экспертной работы обладает следующими преимуществами: количественно – производится значительно больший объем расчетов; качественно – уменьшается вероятность арифметических ошибок; появляется возможность визуализации результатов исследований.

Компьютерное моделирование в экспертной деятельности позволяет, как и в дорогостоящих, сложных, уникальных технологических и военно-технических системах, не только воссоздать, но и усовершенствовать сложный механизм исследуемого объекта, но и оценить и опробовать его в среде виртуальной реальности [2, с.252].

Исследование и моделирование дорожно-транспортных происшествий с помощью компьютерных программ в настоящее время требует от исполнителя использования программируемых ЭВМ для двумерной анимации на плоскости и трехмерного моделирования на основе современных мощных

специализированных программных систем MAPLE, Solid Works, AutoCAD, 3DSMax, Maya и др.

В России и Европе разработан целый ряд экспертных комплексов.

Необходимость учета при определении параметров движения ТС по возможности большего числа влияющих на него факторов прогнозирует разработку в скором времени программ динамического моделирования движения ТС и их столкновений.

Таким образом, анализ существующих компьютерных экспертных программ показывает, что возможности экспертов по безопасности дорожного движения в готовности использования информационных технологий в своей профессиональной деятельности должны быть значительно расширены.

Изучение научной литературы и опыта работы вузов России показало, что действующая система профессионального образования не обеспечивает сегодня формирования у будущих специалистов необходимого уровня знаний и умений, позволяющих использовать информационные технологии в будущей профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость поиска оптимальных путей совершенствования работы вуза в этом направлении.

В ходе осмысления исследуемой проблемы было выдвинуто предположение о том, что формирование готовности студентов автодорожного института к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности будет протекать более эффективно при условии:

- разработки и внедрении в педагогический процесс вуза модели системы формирования готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности;
- создания в вузе интеллектуально-информационной среды;
- создания соответствующего учебно-методического обеспечения;
- подготовки преподавателей к применению современных информационных технологий в процессе обучения.

Рассмотрим вышеперечисленные педагогические условия подробно.

1. Разработка и внедрение в педагогический процесс вуза модели системы формирования готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыта работы вузов позволил разработать **модель системы формирования у будущих специалистов по организации безопасности дорожного движения готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности**, которая включает цель, задачи, основные направления работы, организационные формы, методы, средства обучения, результат (рис. 1).

2. Создание в вузе интеллектуально-информационной среды.

В свете *Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации*, понимающей «под информационной средой совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информатизации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно с разными целями и в разных смыслах» проводилось формирование информационной среды автомобильно-дорожного института.

Создание в автомобильно-дорожном институте интеллектуально-информационной среды явилось базовым условием, обеспечившим эффективность информационной деятельности педагогов и студентов, позволяющим перейти к образовательной информационной технологии, осуществить прорыв к открытой образовательной системе, отвечающей требованиям рыночной экономики.

Интеллектуально-информационная среда автомобильно-дорожного института представлена специализированным системно-объединяющим пространством с размещением в нем компьютерной техники и ло-

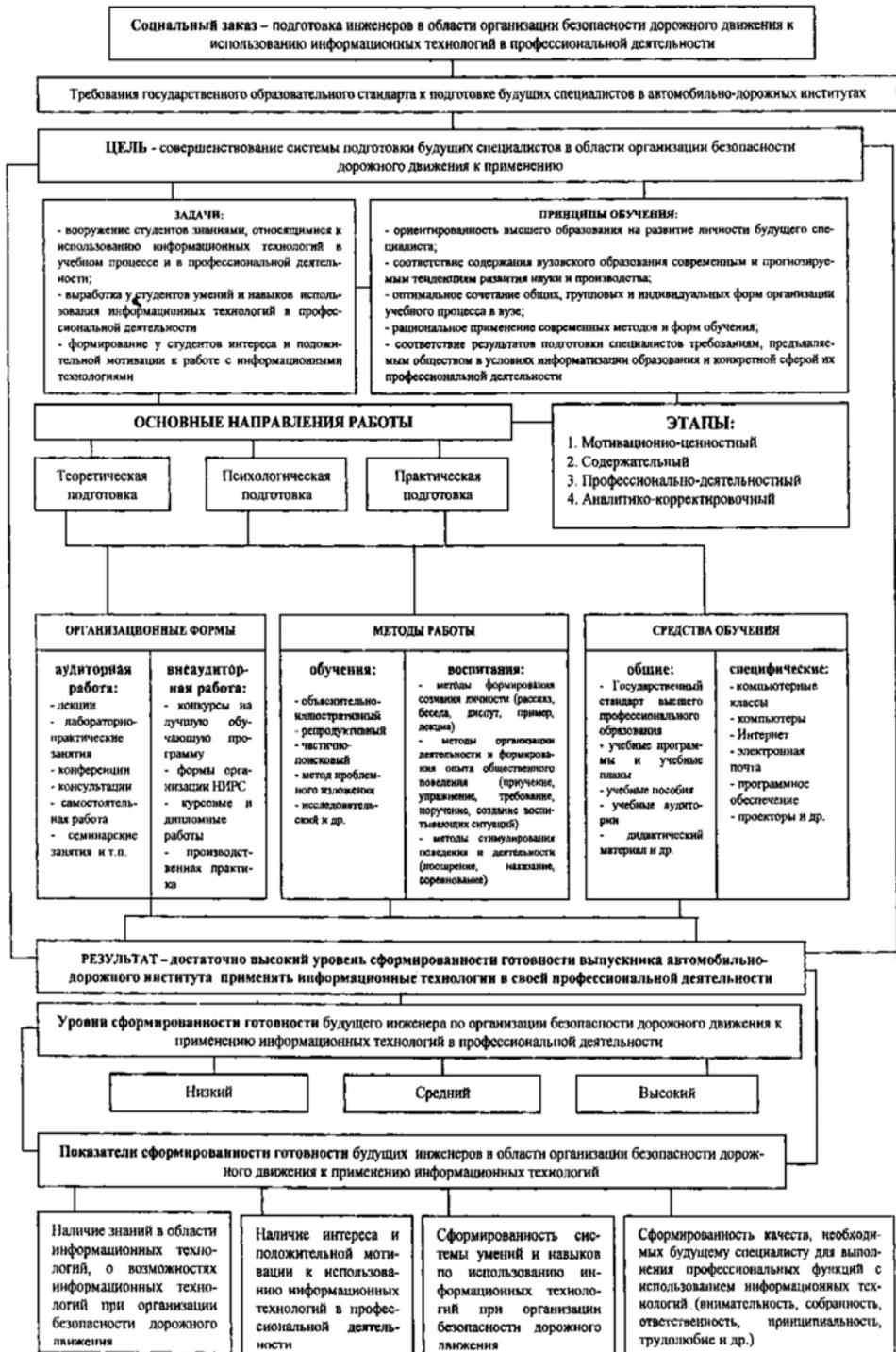


Рис. 1. Модель системы подготовки студентов автомобильно-дорожного института к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности

кальными вычислительными сетями, подключенными к высокоскоростному каналу Интернет, а также европейским каналам образовательного телевидения, реализующими инновационные возможности высоких педагогических технологий и формирующими в вузе современные дидактические среды, которые предназначены, в частности, для организации самообучения студентов и научно-методической деятельности педагогов.

3. Создание соответствующего учебно-методического обеспечения.

Ключом к формированию готовности студентов к использованию информационных технологий в своей будущей профессиональной деятельности является учебно-методическое обеспечение самостоятельной когнитивной деятельности учащихся.

При формировании учебно-методического обеспечения, помимо обычной практики создания электронных учебных пособий, особое внимание уделялось программно-методической работе, учитывающей, что компьютерное обучение дает наибольший эффект, когда учащиеся вовлекаются в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, применению знаний в ходе решения задач. Компьютерные обучающие программы такого типа предъявляют учащемуся задания тренирующих упражнений, оценивают их выполнение, оказывают оперативную помощь в виде подсказок, разъяснения типовых ошибок, предъявления соответствующего теоретического материала.

В ходе опытно-экспериментальной работы студенты были ознакомлены со следующими группами программ:

- тренировочные программы, предполагающие использование текстового редактора;
- текстовые программы для индивидуальной, парной, групповой работы, позволяющие модифицировать текст;
- игровые программы и тестовые программы, построенные на проблемных ситуациях;
- базы данных и программы, разработанные на их основе.

Предложенные программы обладали необходимым набором характеристик, присущих именно компьютерным учебным материалам: *интерактивность; комплексность средств представления информации, адаптивность, нелинейность представления информации, индивидуальность дизайна.*

Особое внимание в связи со своей потенциальной перспективностью для использования в обучении уделялось работе в международной сети Internet.

Очень важная часть работы состояла в привлечении студентов к разработке компьютерных программ разного назначения. Это дало студентам автомобильно-дорожного института неоценимый опыт работы с программными средствами. Ярким примером такого взаимодействия явилась совместная разработка автора со студентом Е.В. Мерловым экспертной программы EXPERTMADI, предназначенной для решения задач, возникающих при экспертизе ДТП, связанных с наездами транспортных средств на пешеходов, широко используемая экспертами различного уровня.

В перспективе заложено создание в вузе электронной библиотеки по различным разделам применения информационных технологий в профессиональной деятельности специалиста по организации и безопасности движения, так как библиотека, по А.Я. Айзенбергу [4, с.7], играет особое значение для повышения самообразования личности при минимальной затрате сил и времени с максимальными результатами в усвоении информации.

4. Подготовка преподавателей к применению современных информационных технологий в процессе обучения.

Реализация данного условия предполагала формирование у преподавателей знаний, умений и навыков использования информационных технологий в учебном процессе автомобильно-дорожного института.

Анкетирование преподавателей показало, что более у 60% из них сформированы умения и навыки работы на компьютере на уровне начинающего пользователя.

Формирование готовности вузовских преподавателей к использованию информационных технологий предполагает: *активизацию субъективной позиции личности педагога в процессе изучения и использования информационных технологий в профессиональной деятельности; усвоение педагогами интегрированных теоретических, методических и практических знаний, владение умениями использования информационных технологий в профессиональной деятельности; усиление роли исследовательского элемента педагогической деятельности.*

В ходе опытно-экспериментальной работы было решено сократить нетворческие, трудоемкие процессы и операции, занимающие значительную часть рабочего времени преподавателя и внедрить информационно-образовательную систему, включающую автоматизированные рабочие места преподавателей.

Автоматизированные рабочие места (АРМ) преподавателей сформированы как совокупность функциональных модулей, каждый из которых содержит требуемую информацию и включают:

- электронную рабочую тетрадь;
- автоматизированный консультант-справочник;
- электронный журнал;
- электронные конспекты преподавателя;
- банк знаний по предметной области;
- банк типовых проблемных ситуаций и деловых игр;
- электронный архив;
- банк педагогических программных средств.

Внедрение АРМ в сферу деятельности преподавателей привело к определенному

изменению характера их функций и изменению взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса.

При подготовке опытно-экспериментальных исследований в результате обследования были выделены уровни готовности студентов к использованию информационных технологий: *низкий, средний и высокий.*

Низкий уровень: поверхностные знания, отсутствие интереса и склонности, умения и навыков, непроявленные личностные качества.

Средний уровень: хорошие знания, но не достаточные в профессиональной деятельности; наличие интереса и общих навыков; личностные качества динамично развиваются.

Высокий уровень: знания профессионального уровня, ярко выраженный интерес, творческий характер личностных качеств.

Формирующий этап проходил на базе Волжского филиала Московского автомобильно-дорожного института (Государственного технического университета). Контингент испытуемых составили 98 студентов III–IV курса факультета управления. При выборе необходимого числа студентов учитывалось, что основными формами организации учебного процесса являются лекционные и практические занятия в группах по 25–29 человек. В связи с этим в экспериментальную группу были объединены студенты двух учебных групп общим количеством 50 человек. Контрольная группа также была сформирована из двух учебных групп – 48 человек.

Полученные результаты по завершению опытно-экспериментальной работы показаны в таблице.

Таблица

Уровни готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	%		%	
	До	После	До	После
Высокий	14,58	54,17	16,00	24,00
Средний	37,50	45,83	34,00	42,00
Низкий	47,92	00,00	50,00	34,00

Видно, что в экспериментальной группе высокий уровень возрос на 40%, средний – на 8%, а низкий – ликвидирован. В тот же период в контрольной группе высокий уровень возрос на 8%, средний – на 8%, а низкий – снизился на 16%.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной модели системы подготовки студентов автомобильно-дорожного института к использованию информационных технологий в решении профессиональных задач.

Таким образом, были выделены и экспериментально проверены следующие педагогические условия эффективности формирования готовности студентов факультета управления автомобильно-дорожного института к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности:

- разработка и внедрение в педагогический процесс вуза модели системы формирования у будущих специалистов по организации безопасности дорожного движения готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности;

- создание в вузе интеллектуально-информационной среды;

- создание учебно-методического обеспечения процесса подготовки будущих инженеров к использованию информацион-

ных технологий в профессиональной деятельности;

- подготовка преподавателей к применению современных информационных технологий при организации процесса обучения.

Итоги опытно-экспериментальной работы подтвердили преимущество предложенного комплекса педагогических условий, способствующих повышению эффективности функционирования модели системы формирования готовности студентов факультета управления автомобильно-дорожного института к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Россинская, Е.С.* Судебная экспертиза в гражданском, арбитражном, административном и уголовном процессе / Е.С.Россинская. – М.: Норма, 2005. – 656 с.

2. *Поляков, А.А.* Логико-динамическое моделирование взаимодействующих объектов при анализе ДТП / А.А.Поляков. – М.: МИЭМ, 2002. – С.252–254.

3. *Мерлов, Е.В.* Применение компьютерных технологий в расследовании и экспертизе дорожно-транспортных происшествий / Е.В.Мерлов, С.А.Осокин // Вестник ВФ МАДИ (ГТУ). Вып. 1. – Чебоксары: ВФ МАДИ, 2005. – С.61–64.

4. *Айзенберг, А.Я.* Научно-технический прогресс и самообразование рабочих / А.Я.Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1973. – 48 с.

О СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЕ КООПЕРАТИВНЫХ УМЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Э.Н.Габдушева

В современных условиях гуманизации общества гуманистические ценностные ориентиры профессиональной деятельности определяют новые требования к специалистам. Их должны отличать высокий профессионализм, опирающийся на владение достижениями научно-технического прогресса, а также гуманистическое со-

держание профессионально-ценностных ориентаций как интегративного качества личности, осознающей необходимость и испытывающей потребность работать для блага людей. Современный работник помимо глубокой специальной подготовки, деловитости, активности, мобильности, предприимчивости, должен быть гуманистически

ориентированным в общении, уметь выстраивать диалоговое партнерское общение, отличаться способностью быстро реагировать на изменяющиеся условия производственных и социальных отношений, уметь брать на себя ответственность за успех в профессиональном взаимодействии.

Сегодня независимо от сферы производства, предмета труда профессиональная деятельность любого специалиста строится на основе тесного взаимодействия с коллегами, организации совместной деятельности, что обуславливает необходимость развития у будущих специалистов умений и навыков продуктивного общения.

С учетом требований будущей профессиональной деятельности к числу наиболее значимых относятся: умение творчески решать профессиональные задачи в области профессионального труда; умение понимать групповую динамику; умение работать в группе (команде) специалистов, быть готовым к кооперации с коллегами; овладение навыками и умениями речевой деятельности, работы с информацией, основами публичной речи; овладение навыками работы с людьми, взаимодействия с другими лицами, в коллективе. На основании данных требований разрабатываются параметры профессиональной подготовки студентов технических вузов или вузов [2].

Подготовка студентов технических специальностей регламентируется требованиями к уровню подготовки выпускника профессиональной школы Государственного образовательного стандарта. Они включают в себя, в том числе, и овладение выпускником определенными коммуникативными умениями и навыками.

Сущность, структура, уровни развития коммуникативных умений рассматривались в работах Е.В.Векшина, Л.И.Девиной, Р.Г.Зайцевой, Е.Г.Кашинной, О.А.Колесниковой, Л.Б.Котляровой, М.Г.Кочневой, Н.Г.Кравченко, М.М.Лебедевой, А.Л.Мирзояна, С.Я.Ромашиной, В.М.Селезневой, Г.А.Сидоренко, Л.Н.Смирновой, А.Г.Сонгаль, R.D.Duke, M.Finocchiaro, I.W.Gentry, C.Greenblat,

M.Knight, W.Littlewood. Авторами, в частности Г.А.Сидоренко, указывается на то, что эти умения в целом представляют собой чрезвычайно сложное структурное сочетание чувственных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных качеств личности, а также, что в основе совместной деятельности лежит формирование и применение необходимых социально обусловленных умений и навыков: 1) познавательных, 2) эмоционально-волевых и 3) поведенческих [6].

Психологи и педагоги отмечают существенное свойство умения – обобщенность, которое способствует решению поставленных задач в различных меняющихся условиях деятельности. По их мнению, обобщенность позволяет отличить умение от навыка, хотя и навык обладает определенной, но ограниченной вариативностью, находящей применение в меняющихся условиях.

Подобная обобщенность социально обусловленных умений субъекта определила интегративный характер особой группы профессионально-коммуникативных характеристик специалистов – их *кооперативных умений*, представляющих собой так называемые универсальные инвариантные умения, необходимые в любой профессиональной деятельности (В.К.Дьяченко, Н.Г.Кравченко, З.И.Павицкая). Под этим понятием подразумевают универсальное умение, которое необходимо в любой профессиональной деятельности, включающее в себя некую определенную совокупность других умений и навыков [5; 7].

Так, например, С.А.Бородай определяет кооперативные умения или умение работать в команде как владение ее членами совокупностью умений и навыков делового взаимодействия и сотрудничества в процессе выработки единых подходов и позиций по решению актуальных проблем профессиональной деятельности и согласование ими своих действий по их реализации [1].

Для С.А.Никоновой кооперативные умения выступают разновидностью коммуникативных умений, реализующихся в условиях партнерского сотрудничества, трудового,

творческого и т.д. коллектива, группы, объединенных общей целью и условиями деятельности [4].

Кооперативные умения субъектов рассматриваются, например, педагогами как условие организации учебной кооперации, которая представляет собой совместную работу участников образовательного процесса для достижения поставленной учебной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей, обязанностей. В основе учебной кооперации лежат идеи стимулирования и развития педагогом познавательных интересов и личностных качеств учащихся в рамках «педагогика сотрудничества» (Ш.А.Амонашвили, И.П.Иванов, В.Ф.Шаталов).

В современной кооперативной дидактике используются такие дефиниции, как «учебная кооперация», «коллективный способ обучения», «коллективное взаимообучение», «обучение в сотрудничестве», «организованный диалог» и др. (В.Дьяченко, Р.Славин, Р.Джонсон и Д.Джонсон, С.Каган, Е.С.Полат, Е.И.Пассов).

Говоря о профессиональной подготовке будущих специалистов, мы в соответствии с личностно-деятельностным и компетентностным подходами определяем кооперативные умения специалиста как его интегративную профессионально-личностную характеристику, одну из ключевых компетентностей работника, обозначающих его способности к деятельностной реализации на высоком уровне личностно принятого гуманистического содержания мотивационно-ценностной сферы, соответствующих знаний о трудовой кооперации, навыков диалоговой коммуникации, рефлексии собственного и коллективного поведения.

Анализ понятий «кооперация», «кооперативная деятельность», «кооперативные умения» позволяет выделить четыре уровня их рассмотрения:

1) аксиологический – ценности диалоговой модели совместной деятельности, гуманистические профессиональные ценности,

ценностно-ориентационное единство коллектива и т.д. (А.А.Беляева, И.Г.Кокурина, Г.П. Михеева, М.Г.Казакина);

2) психологический – психологическая совместимость участников кооперативной деятельности, проблема лидерства в команде, соблюдения субординации при личном равноправии и т.д. (Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, Б.Ф.Ломов);

3) когнитивный – информационно-знаниевое обеспечение совместной деятельности, ее интеллектуальное сопровождение, реализация соответствующих функций, ролевых позиций в команде и т.д. (М.Ю.Губиев, Г.А.Ковалев, Ю.А.Михеев);

4) управленческий – принцип организации людей, управление командой как коллективным творческим органом, механизм принятия управленческих решений и т.д. (С.А.Новикова, А.В.Савина, Е.К.Шарук).

По нашему мнению, кооперативное умение или умение работать в команде – сложное, профессиональное, инвариантное умение, которое требует от специалиста:

– *собственно профессиональных или предметно-функциональных умений* – определенного уровня профессионализма, компетентности в той или иной области профессиональной деятельности, наличия профессиональных знаний, навыков выполнения современных технологических операций;

– *умений делового взаимодействия* – формулировать цели и задачи, определять этапы, диагностировать личностно-функциональные качества участников и распределять функции исходя из них, объединять в группы с учетом качеств участников;

– *умений межличностного общения* – умений слушать и слышать, задавать вопросы, вести беседу, владеть вербальными и невербальными средствами коммуникации, способностей к эмпатии (сопереживанию);

– *умений стимулирования к достижению поставленной цели* – принимать управленческие решения и мотивировать к их выполнению, актуализировать сильные стороны

участников, задействовать их эмоционально-волевые качества;

– *умений взаимозаменяемости и взаимной ответственности* – менять роли «лидер-подчиненный», «ведущий-ведомый».

Опираясь на общепсихологическое положение о единстве личности и деятельности, внутренних и внешних проявлений личности человека (О.А.Абульханова-Славская, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн), можно заявлять об изоморфности (соответствии) структуры кооперативных умений субъекта как соответствующих профессионально-личностных новообразованиях структуре самой кооперативной деятельности.

В обобщенном виде структура кооперативных умений в соответствии с трехкомпонентной структурой общения – информация, перцепция и интеракция (А.А.Бодалев, Б.Ф.Ломов, Г.А.Ковалев), по нашему мнению, может быть сведена к трем важнейшим группам умений будущего специалиста: 1) кооперативно-когнитивным; 2) кооперативно-перцептивным; 3) кооперативно-интерактивным.

В частности, *кооперативно-когнитивные умения* включают в себя характеристики субъекта, способствующие информационному обеспечению совместной деятельности, ее интеллектуальному сопровождению – умения актуализировать профессиональные знания в ходе коллективной деятельности, развитие познавательные психические процессы (ощущение, восприятие, воображение, внимание), участвующие в приеме и переработке информации в ходе коммуникации.

В их структуре можно выделить: 1) логико-семантические умения – умения логического мышления в совместной профессиональной деятельности, воспринимать, анализировать, усваивать информацию и в соответствии с этим планировать деятельность, логически строить вербальное общение, творчески подходить к решению профессиональных вопросов в процессе коммуникации; 2) речевые умения – умения

правильно подбирать языковые средства, аргументировано излагать материал, дискутировать и отстаивать свою точку зрения.

Кооперативно-перцептивные умения в профессиональной деятельности специалиста проявляются в управлении своим эмоциональным состоянием, регулировании эмоциональных реакций на поведение партнеров, волевых усилиях, являясь основными в контроле собственного поведения. Кроме того, они включают умения оказывать эмоциональное влияние на поведение партнеров, вырабатывать необходимые для успешной кооперативной профессиональной деятельности эмоционально-комфортные условия (целеустремленность, уважение прав и интересов каждого, дисциплинированность и др.)

Кооперативно-интерактивные умения имеют направленность на организацию и управление взаимодействием в процессе деятельности и общения и содержат умения адекватно воспринимать и взаимодополнять партнеров, понимать мотивы их поступков, обеспечивать продуктивное взаимодействие с ними, оценки своего поведения и поведения участников исходя из задач совместной деятельности, деятельностного самовыражения и самореализации в профессиональной деятельности.

Обозначим их функции и содержание в рамках общей таблицы.

Ведущим средством развития данных профессионально-личностных характеристик студентов профессиональных учебных заведений являются специально моделируемые ценностные отношения и кооперативная учебно-профессиональная деятельность в рамках целостного образовательного процесса (его обучающего и воспитательного компонентов, производственной практики), способствующие включению студентов в ценностную практику, выступающую не только в качестве источника познания, но и сферы реализации и проверки профессиональной и личностной ценности приобретаемых знаний и умений.

Таблица

Структура, функции и содержание кооперативных умений специалиста

Группа кооперативных умений	Общая функция	Содержание умений
<i>Кооперативно-когнитивные умения</i>	Информационное обеспечение совместной деятельности, ее интеллектуальное сопровождение. Актуализация профессиональных знаний в ходе коллективной деятельности, познавательных психических процессов (ощущение, восприятие, воображение, внимание), участвующие в приеме и переработке информации в ходе коммуникации	1. <i>Логико-семантические умения</i> – умения логического мышления в совместной профессиональной деятельности, воспринимать, анализировать, усваивать информацию и в соответствии с этим планировать деятельность, логически строить вербальное общение, творчески подходить к решению профессиональных вопросов в процессе коммуникации. 2. <i>Речевые умения</i> – умения правильно подбирать языковые средства, аргументированно излагать материал, дискутировать и отстаивать свою точку зрения
<i>Кооперативно-перцептивные умения</i>	Управление своим эмоциональным состоянием, регулирование эмоциональных реакций на поведение партнеров; волевые усилия. Игрют ведущую роль в контроле поведения	Умения оказывать эмоциональное влияние на поведение партнеров, вырабатывать необходимые для успешной кооперативной профессиональной деятельности эмоционально-комфортные условия (целеустремленность, уважение прав и интересов каждого, дисциплинированность и др.)
<i>Кооперативно-интерактивные умения</i>	Организация и управление взаимодействием в процессе деятельности и общения	Умения адекватно воспринимать и взаимодополнять партнеров, понимать мотивы их поступков, обеспечение продуктивного взаимодействия с ними, оценки своего поведения и поведения участников исходя из задач совместной деятельности, деятельностного самовыражения и самореализации в профессиональной деятельности

Литература

1. *Бородай, С.А.* Формирование коммуникативных умений и навыков у студентов экономических специальностей: автореф. канд. дис. / С.А.Бородай. – Чебоксары, 2004. – 24 с.
2. *Джураев, Р.Х.* Организационно-педагогические основы интенсификации системы профессиональной подготовки в учебных заведениях профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р.Х.Джураев. – СПб., 1995. – 49 с.
3. *Никандров, Н.Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н.Д.Никандров. – М.: Пед. общество России, 1997. – 140 с.
4. *Никонова, С.А.* Формирование и развитие управленческих команд на предприятиях: автореф. канд. дис. / С.А.Никонова. – М., 2003. – 21 с.
5. *Павицкая, З.И.* Формирование коммуникативных умений студентов в условиях аудиторного обучения: автореф. канд. дис. / З.И.Павицкая. – Казань, 1999. – 21 с.
6. *Сидоренко, Г.А.* Формирование деловых коммуникативных умений в процессе подготовки студентов технических вузов: автореф. канд. дис. / Г.А.Сидоренко. – М., 2001. – 22 с.
7. *Справочник менеджера* / под ред. Э.А.Уткина. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»; Изд-во ЭКМОС, 1998. – 448 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА¹

Н.С.Курникова, О.Г.Максимова

Отличительные для конца XX – начала XXI века изменения в системе образования – в его направленности, целях, содержании – ориентируют его на «свободное развитие человека», на формирование творческой инициативы, самостоятельности обучаемых, конкурентоспособности и мобильности будущих специалистов. Возросшие требования к будущему специалисту, которые нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года, означают, по сути, процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В.И.Байденко, Г.Б.Корнетов, А.Н.Новиков, Л.Г.Семушина, Ю.Г.Татур и др.). Одно из наиболее эффективных средств выполнения этих требований – организация профессионального образования с позиций требований компетентностного подхода.

Компетентностный подход определяется учеными как совокупность принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [5, с.3].

В связи с проникновением компетентностного подхода в профессиональное образование очевидным является тот факт, что традиционная подготовка учителей иностранного языка, включающая в себя формирование знаний, умений и навыков, должна отныне сочетаться с важными инновационными блоками, которые некоторые исследователи называют ключевыми компетентностями, компетенциями и квалификациями [3, с.4]. Они имеют ярко выраженную практико-ориентированную направленность,

обеспечивают готовность к инновациям и принятию самостоятельных решений в профессиональной деятельности.

Как справедливо отмечает И.А.Зимняя, ключевые компетенции, квалификации и компетентности являются результативно-целевой основой компетентностного подхода [4, с.35] и должны стать тематическим ядром образовательных стандартов высшего профессионального образования нового времени (ГС ВПО).

Как показало изучение научной литературы по теме исследования, в науке сегодня нет единого, общепринятого понимания сущности и содержания компетентности и ключевых компетенций. Различные аспекты этих явлений изучены в трудах А.А.Бодалева, Н.С.Глуханюк, А.А.Деркача, Э.Ф.Зеера, О.А.Ильченко, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, М.И.Лукияновой, А.М.Павловой, В.А.Сластенина, Э.Э.Сыманюк, О.М.Шияна и др. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка рассматривается в ряде диссертационных исследований последних лет (А.В. Задорожная, О.Е.Ломакينا, Н.Л.Московская, Н.В.Харитоновна и др.). В ряде публикаций (И.Г.Агапов, М.Т.Громкова, В.Г.Зазыкин, А.А.Деркач, В.А.Кальней, Дж.Равен, Ю.С.Синятин, С.Е.Шишов и др.) проведен анализ понятий «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации», показана их взаимосвязь, а также охарактеризованы такие их свойства, как многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность.

На наш взгляд, понятия «ключевые квалификации» и «ключевые компетенции» не являются идентичными. Ключевые квалификации развиваются в ходе профессио-

¹ Статья публикуется в рамках проекта «Определение концептуальных основ формирования личности учителя в условиях регионально-национального образования», финансируемого МО РФ.

нальной подготовки и профессиональной деятельности. Каждая профессия имеет свой набор типов поведения и профессионально важных качеств. Ключевые компетенции являются надпрофессиональными, социальными характеристиками личности, позволяющими решать неалгоритмические задачи, переносить знания, умения из одной области в другую, мирно сосуществовать в равноуровневом, многонациональном социуме. Ключевые компетенции способствуют процессу социализации и профессионализации личности. Но у этих понятий есть точки пересечения. Такие ключевые квалификации, как ответственность, самостоятельность, коммуникативные способности, готовность к сотрудничеству и т.п., одновременно являются составляющими и ключевых компетенций. В жизни человека ключевые квалификации и ключевые компетенции выполняют одно предназначение – обеспечивают успешную интеграцию личности в профессию и общество.

Большинство ученых едины во мнении, что компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования, знания, умения, навыки и опыт, обеспечивающие выполнение профессиональной деятельности. В профессиональную компетентность учителя иностранного языка включают коммуникативную (знание иностранного языка и коммуникативных стратегий, знание лингвострановедческих реалий, умение пользоваться иностранным языком в ситуациях общения), дидактическую (методические, психолого-педагогические и технологические знания) и личностную компетенции (рефлексия достигнутого уровня развития как личности и как профессионала, рефлексия качества и результатов деятельности) [1, с.46]. Данный подход к рассмотрению сущности профессиональной компетентности, как видим, основан на ее понимании как совокупности компетенций.

Существует, однако, и другая точка зрения. Ряд ученых, вслед за

Э.Ф.Зеером, подчеркивают, что «знания, умения и опыт определяют компетентность

человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности» [3, с.49]. При этом компетенция характеризуется как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях. Она позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы [2, с.75].

Под ключевыми квалификациями рядом ученых понимается комплекс личностных и межличностных качеств, способностей, умений и навыков, которые обуславливают эффективность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни [3, 63].

В рамках нашего исследования под ключевыми квалификациями будущего учителя иностранного языка понимаются интегральные характеристики личности, представляющие собой комплекс личностных и межличностных качеств, способностей, знаний, умений, навыков, которые необходимы для его вхождения в профессию и которые будут в дальнейшем обуславливать эффективность деятельности специалиста в процессе обучения учащихся иностранному языку.

Вслед за Э.Ф.Зеером, мы разделили ключевые квалификации будущего учителя иностранного языка на социально-профессиональные, персональные, сенсомоторные квалификации, поливалентную профессиональную компетентность и профессионально-когнитивные способности.

Содержание данных структурных составляющих определяют требования к группам профессий «Человек – Человек» и «Человек – Знаковая система», функции, выполняемые учителем иностранного языка в процессе иностранного языка профессиональной деятельности, а также специфика преподаваемого предмета.

С учетом вышесказанного были выделены следующие ключевые квалификации

будущего учителя иностранного языка: профессиональные теоретические и практические знания, умения, навыки, корпоративность, эмпатия, информационная мобильность; коммуникативные способности, организаторские умения; креативность, рефлексия; эмоциональная устойчивость; фонематический слух, хорошая дикция.

Изучение многолетнего опыта работы вузов России по подготовке будущих учителей иностранного языка показало, что сложившаяся система профессиональной подготовки не совсем отвечает современным требованиям. Для достижения высокого уровня сформированности ключевых квалификаций будущих учителей иностранного языка необходима организация процесса их профессиональной подготовки как целостной системы, под которой традиционно понимают множество взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, образующих устойчивое единство.

При решении данной проблемы нами была предпринята попытка разработать и апробировать модель процесса формирования ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного подхода.

Основопологающим элементом данной системы является ее цель – совершенствование процесса формирования ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- вооружение будущих учителей иностранного языка соответствующими теоретическими и практическими знаниями, умениями, навыками, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности;

- формирование у них личностных и межличностных качеств и способностей;

- выработка умений и навыков, раскрывающих содержательную сторону ключевых квалификаций;

- широкое использование в процессе профессиональной подготовки будущих

учителей иностранного языка современных образовательных технологий;

- осуществление мониторинга процесса формирования ключевых квалификаций будущих учителей иностранного языка на основе компетентностного подхода и др.

Важным компонентом разработанной нами модели являются принципы, согласно которым должен осуществляться весь процесс профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка на основе компетентностного подхода.

Любая образовательная парадигма имеет свой набор педагогических принципов. Основными принципами компетентностного подхода, на наш взгляд, являются:

- соответствие содержания профессионального образования уровню развития современных и прогнозируемых социальных, информационных, производственных технологий;

- приоритет индивидуальности личности, самооценности обучаемого, который изначально является субъектом профессионального процесса;

- максимальный учет субъективного опыта обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии;

- применение современной методологии творчества, обеспечивающей формирование и развитие компетентностей, компетенций, квалификаций;

- принцип гуманизации и демократизации, что предполагает приоритет человеческих ценностей над технократическими, экономическими, административными; направленность на развитие у студентов высоких нравственных качеств, уважение к личности;

- принцип непрерывности (образование через всю жизнь как непрерывный процесс развития человека от рождения до старости);

- ориентация на профессиональное развитие личности обучаемого и специфику будущей профессиональной деятельности и др.

Компетентностный подход также во многом определил и основные направления ра-

боты по формированию ключевых квалификаций:

- теоретическая, методическая и практическая подготовка будущих учителей иностранного языка;

- формирование социально-профессиональных квалификаций, обеспечивающих направленность личности будущего учителя;

- формирование поливалентной профессиональной компетентности, характерной для всей группы профессий «Человек-Человек»;

- формирование профессионально-когнитивных способностей, определяющих превалирующие способы познания окружающего мира и самого себя, а также отношение к полученному знанию;

- формирование персональных квалификаций (субъектных свойств или личностных особенностей);

- формирование сенсомоторных квалификаций, т.е. необходимых физиологических качеств (в нашем случае – лингвистических способностей).

Наше исследование показало, что у будущих учителей не все ключевые квалификации формируются в должном объеме. Для решения данной проблемы мы предлагаем внедрить в учебно-воспитательный процесс ФИЯ спецкурс «Квалиметрия учителя иностранного языка».

Реализация компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка ставит на повестку дня вопрос его технологизации, которую мы понимаем как поиск оптимальных организационных форм, методов и средств обучения, а также создания условий, адекватных для эффективного формирования ключевых квалификаций.

Для построения модели процесса формирования ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка из всего комплекса организационных форм обучения, которым располагает педагогическая наука, мы выбрали те, которые, на наш взгляд, максимально соответствуют требо-

ваниям компетентностного подхода. К ним относятся:

- аудиторные формы работы (лекции, лабораторно-практические занятия, конференции, консультации, семинарские занятия, занятия по домашнему чтению и др.);

- внеаудиторные формы работы (курсы профессионального мастерства, НИРС, курсовые и дипломные работы, факультативы, профессиональные кружки, тренинги, педагогическая практика, индивидуальное чтение и др.);

- формы самообразования (чтение литературы и просмотр фильмов на изучаемом языке, самостоятельное изучение учебных дисциплин, работа в сети Интернет и др.).

Следует отметить, что традиционные аудиторные формы работы в рамках компетентностного подхода приобретают несколько иной характер. Так, например, говоря о ведущей форме организации учебного процесса в вузе – лекции – следует отметить, что значительное применение находят такие виды, как проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция-диалог и др.

Преобладающие в учебном процессе ФИЯ лабораторно-практические занятия строятся таким образом, что все виды работ требуют от студента творческой инициативы, умения работать индивидуально и в команде (чему способствует органичное сочетание индивидуальных и групповых форм работы), умения организовать команду, навыков самоанализа и др.

Удельный вес организационных форм двух последних групп должен постоянно повышаться в рамках компетентностного подхода к профессиональному образованию, поскольку именно они в большей степени способствуют успешности человека в будущей профессиональной и социальной жизни и позволяют внести личностный смысл в процесс обучения и воспитания.

Методы обучения и воспитания, как практические способы взаимодействия педагога и обучаемых, имеют большое значение в системе формирования ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка.

В своем исследовании мы берем за основу классификацию методов по типу познавательной деятельности, предложенной И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным, поскольку считаем справедливым мнение ученых, согласно которому важными критериями выбора адекватных методов являются характер деятельности обучаемых, степень их самостоятельности, проявление творческих способностей. При построении модели мы взяли за основу следующие методы обучения:

– объяснительно-иллюстративные (преподаватель сообщает студентам «готовую» информацию): рассказ, лекция, объяснение, показ и др.;

– репродуктивные (преподаватель дает задание, студенты же выполняют его по образцу или правилу): упражнение, поручение, предписание;

– метод проблемного изложения (преподаватель ставит проблему и решает ее, показывая пути решения): беседа, кейс-метод, ролевая игра и др.;

– частично-поисковые (студенты частично сами решают поставленную проблему): диспут, соревнование, лабораторная работа и др.;

– исследовательские (студенты частично сами решают поставленную проблему): метод проектов, моделирование и т.д.

Мы также опирались на классификацию методов воспитания Г.И.Щукиной, которая выделяет три группы методов воспитания:

– методы формирования сознания личности, способствующие формированию чувств, эмоционального переживания требуемого поведения;

– методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, основанные на практической деятельности студентов;

– методы стимулирования поведения и деятельности [6, с.94].

Разработанная нами модель предполагает использование целого ряда средств обучения (ГС ВПО, учебные программы и учебные планы, учебные пособия, дидактический материал, компьютерные классы,

Интернет, электронная почта, программное обеспечение, проекторы и др.). Среди специфических средств обучения на факультете иностранного языка все возрастающее значение приобретает технология «Языковой портфель» как одно из наиболее эффективных средств, обеспечивающих «запуск» механизмов самообразования, самопознания и самоактуализации личности будущего учителя иностранного языка, а также способствующих формированию мотивации достижения. Портфолио позволяет раскрыть динамику личностного развития студента, помогает ему самостоятельно отследить результативность своей деятельности, как в количественном, так и качественном плане. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы студента: сочинения, изложения, эссе, зачетные работы, видеокассеты, материалы презентаций, результаты психологических обследований и т.д. – в общем, все, что делалось в течение определенного срока (например, года).

Студенты самостоятельно оценивают свои языковые умения и навыки, пользуясь дескрипторами для уровней А, В, С. Преподаватель также может оценить реальные умения и навыки студентов. Это позволяет создать более объективную картину уровня профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Таким образом, решение стоящих перед высшей школой задач в деле подготовки будущих учителей иностранного языка представляется возможным при внедрении разработанной нами модели процесса формирования ключевых квалификаций, благодаря использованию целого ряда форм, методов и средств обучения и воспитания, с соблюдением вышеуказанных принципов и включением в учебно-воспитательный процесс ФИЯ спецкурса «Квалиметрия учителя иностранного языка».

Литература

1. *Задорожная, А.В.* Формирование профессиональной компетентности будущих преподава-

телей-лингвистов в условиях современного вузовского образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В.Задорожная. – Ставрополь, 2004. – 176 с.

2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф.Зеер. – 2-е изд., перераб. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 480 с.

3. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сы-

манюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

4. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.33–38.

5. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е.Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3–12.

6. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Г.И.Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с. ■

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ НПО В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Е.Н.Майнагашева

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года отмечается, что основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов. Однако в учреждениях НПО основной контингент преподавателей – это высококвалифицированные специалисты в своей области, чаще всего не имеющие педагогического образования. Недостаток педагогических знаний отрицательно сказывается на учебно-воспитательном процессе и приводит к низкой мотивации учащихся в учебной деятельности. Для устранения этого противоречия необходимо найти разумно-оптимальные формы обучения специалиста НПО педагогической деятельности в системе повышения квалификации педагогов.

Важное значение в формировании и развитии профессионализма у специалистов НПО имеет овладение ими современными педагогическими технологиями, создающими основу глубокого освоения прогрессивных методик преподавания предмета, тех-

нологий педагогического взаимодействия с обучающимися. Уровень продуктивности деятельности педагога (специалиста НПО) самым тесным образом зависит от его профессионально-педагогической компетентности.

Новый подход к процессу профессионального роста специалистов НПО совпадает с характером и природой их деятельности, создает установку, готовность к проблемному видению реальности, умению находить адекватные способы решения различного рода проблем. Именно такое качественное обновление знаний, умений и навыков в области педагогики и психологии требуется сегодня в условиях динамично изменяющейся социальной практики.

Профессионализм педагога, в соответствии с определением этого понятия С.И.Ожеговым, Н.Ю.Шведовой, есть хорошее владение своей профессией. Оно предполагает наличие профессионализма личности (личностный аспект), профессионализма деятельности (функциональный аспект), профессионально-педагогическую компетентность (предметный аспект), педагогическое мастерство (технологический аспект), педагогический профессионализм (социальный аспект). В личностном аспекте профессио-

нальный рост представляет собой развитие качеств личности, необходимых для профессии педагога; в функциональном – повышение уровня продуктивности его деятельности; в предметном – актуализацию знаний, умений и навыков по предмету, специальности; в технологическом – освоение прогрессивных педагогических технологий; в социальном – овладение искусством формирования и развития личности обучающегося, подготовки его к жизни и деятельности в производственной сфере (таблица).

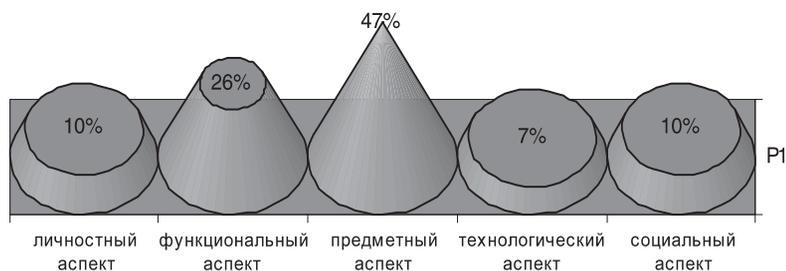
Анализ уровня развития того или иного аспекта профессионализма работника дает

возможность определить направления повышения квалификации, соответствующие ориентиры на развитие определенных способностей. Одновременно самоанализ, выполненный с помощью соответствующих тестов, формирует у специалиста НПО определенные установки на повышение квалификации. В данной работе мы рассматриваем лишь технологический и социальный аспекты, так как анализ тестирования и анкетирования, проведенного среди специалистов НПО выявил их низкий уровень: социальный аспект составляет 10%, а технологический аспект составляет всего 7% (рисунок).

Таблица

Зависимость установок личности педагога на профессиональное развитие в сфере дополнительного профессионального педагогического образования от уровня сформированности тех или иных аспектов профессионализма

Аспекты профессионализма	Компоненты развития профессионализма	Установки в сфере ДПО
Личностный (профессионализм личности)	Развитие свойств личности, необходимых для профессии	Развитие и саморазвитие личности педагога. Перестройка мышления
Функциональный (профессионализм деятельности)	Повышение уровня продуктивности деятельности	Обучение по стратифицированным программам
Предметный (профессионально-педагогическая компетентность)	Освоение предмета профессионально-педагогической деятельности, совершенствование знаний, умений, навыков	Более глубокое освоение предмета
Технологический (педагогическое мастерство)	Освоение методики преподавания, технологии педагогического взаимодействия	Изучение прогрессивных педагогических технологий
Социальный (педагогический профессионализм)	Овладение искусством формирования и развития личности и основ профессионального мастерства обучающегося	Знания, умения и навыки формирования и развития личности и основ профессионального мастерства обучающихся (как конечный результат)



Показатели уровня сформированности аспектов профессионализма специалистов НПО

На наш взгляд, выбранное направление на формирование педагогической компетентности специалистов НПО в процессе повышения квалификации в дальнейшем может решить проблему низкого уровня развития и личностного аспекта (10%), поскольку становление педагогической компетентности приведет к развитию и саморазвитию личности, следовательно, и к перестройке мышления. А предметный и технологический аспекты профессионализма, важны не сами по себе, а настолько, насколько они содействуют достижению конечного, социально значимого результата деятельности педагога, а именно: развитию личности обучающегося, формированию готовности к продуктивному решению производственных задач и способности к саморазвитию в условиях самостоятельной производственной деятельности.

Процесс формирования педагогической компетентности особенно важен для системы НПО, где объективно складываются специфические условия педагогического труда. Это связано в основном с социально неблагоприятным контингентом обучаемых и тенденций к ухудшению, с интернационализацией коллектива обучающихся («беженцы» из стран ближнего зарубежья), с ростом количества обучающихся, испытывающих трудности в усвоении образовательных программ. Сложившаяся ситуация требует специальной педагогической помощи и поддержки, психологического сопровождения специалистов НПО.

Следовательно, специфика педагогической деятельности специалиста НПО состоит в том, что, с одной стороны, деятельность является предметно-практической, ее составляют знания, умения и навыки рабочей профессии, которую он преподает, а с другой – она носит социально-педагогический характер, обусловленный развитием личности учащихся. Возникает потребность в изменении профессиональной подготовки специалистов НПО в современных условиях, так как стали востребованы функции педагога, связанные с комплексом управ-

ленческой, гражданско-правовой, социально-нравственной, информационной, коммуникативной, политехнической, здоровьесберегающей деятельностью, что предполагает развитие профессионального мастерства специалиста в системе НПО, которое главным образом зависит от становления его педагогической компетентности.

Особую озабоченность у специалистов НПО вызывает отсутствие рациональной системы повышения квалификации в специфических видах педагогической деятельности, связанных с профилем подготовки молодых выпускников. От специалистов НПО требуется оперативная и эффективная адаптация к новым условиям существования, ускоренного овладения новыми знаниями в области психологии и педагогики.

В связи с этим система повышения квалификации как часть единой системы непрерывного образования в настоящее время практически единственное сегодня мобильное звено в образовании взрослых.

Анализ научных публикаций последних лет позволил определить следующие факторы, которые оказывают значительное влияние на изменения в системе повышения квалификации специалистов НПО.

Первым фактором является новый этап в развитии педагогической науки, исследования в области образовательных технологий и методик, которые обозначили новые более сложные задачи учебно-воспитательной работы. В результате этого сформировалась настоятельная потребность в расширении, углублении и обновлении знаний, умений и навыков (педагогических, психологических, методологических) специалистов НПО в процессе повышения квалификации.

Вторым фактором является интенсивное развитие современных информационных технологий, освоение которых требует сегодня непосредственного владения компьютерной техникой, дистанционные формы обучения.

Третьим фактором является внедрение андрагогической модели в повышении ква-

лификации, учитывающей роль самого обучающегося.

Четвертым фактором является использование организационно-деятельностных форм обучения: творческие мастерские, деловые игры, тренинги, проектный подход (организация и сопровождение проектной деятельности педагогов).

Пятым фактором выступают:

- модульное построение программ;
- выбор и индивидуализация в программах обучения, «свободное расписание»;
- формирование заказа специалистов НПО на повышение квалификации;
- целевые программы повышения квалификации для конкретного педагогического коллектива УНПО;
- технологизация организации сессий в направлении развивающего характера (введение (самодиагностика), основной учебный процесс, «рефлексивно-оценочный»).

Шестым фактором является использование компетентностного подхода в программах повышения квалификации.

Профессиональное развитие специалистов НПО идет как в процессе учебной и методической деятельности в различных звеньях системы повышения квалификации, так и посредством самообразования. Оба эти процесса взаимообусловлены и дополняют друг друга.

Курсовое обучение служит стимулом самообразования, ориентирует его в нужном направлении. В свою очередь самообразование существенно дополняет те знания, которые специалисты НПО приобрели на курсах. Установление их тесной связи требует четкого определения целей курсового обучения, поиска оптимального его объема, а также эффективных методов и форм курсовой подготовки, где наряду с расширением и углублением уровня знаний закладывались бы и определенные профессиональные умения самосовершенствования, развитие которых продолжалось бы в практической деятельности. Самообразование занимает главное место в повышении квалификации, поэтому необходимо сделать этот процесс

непрерывным, систематическим и управляемым.

В построении поэтапной системы (курсовая подготовка – самообразование – курсовая самоподготовка и т.д.) целесообразно в полной мере реализовать принцип непрерывности образования. Каждый последующий этап курсов должен стать продолжением предыдущего. Опора на полученные ранее знания исключает дублирование, способствует более углубленному рассмотрению теоретического и практического материала. Принцип непрерывности образования обеспечивается методикой организации работы слушателей на курсах и в период подготовки к ним. Он может быть достигнут с помощью следующих условий, которые используются в ИПК и ПРО Республики Хакасия:

- подготовка и рассылка слушателям (специалистам НПО) материалов по требуемому уровню начальных знаний для прохождения курса повышения квалификации;
- введение докурсовых и послекурсовых заданий;
- согласование целей и задач обучения в различных звеньях системы повышения квалификации (при планировании работы методических кабинетов) с результатами курсовой подготовки.

Особое значение приобретает процесс управления индивидуальной работой слушателей в межкурсовой период. Ему должны способствовать развитая система консультирования, проведение выставок передового опыта работы педагогических коллективов и отдельных работников, а также семинаров, дискуссионных клубов, круглых столов, конференций, стажировок, участие в конкурсах педагогического мастерства.

В свою очередь, педагогический профессионализм, определяющий степень достижения конечного результата – формирование и развитие личности обучаемого, подготовку его к продуктивному труду в сфере производства, базируется не только на высоком уровне продуктивности педагогической деятельности, но и на сформированно-

сти личности самого педагога, культуре его профессионально-педагогического мышления.

Если перестройку мышления рассматривать как педагогическую задачу, ее решение предполагает поиск признаков нового восприятия и понимания ситуации, новых способов актуализации знаний, приемов формирования и решения новых производственных задач.

Перестройка мышления специалистов НПО, как показывает практика, является одной из актуальнейших и одновременно труднейших задач. В процессе обучения специалистов НПО на курсах повышения квалификации приходится «ломать» старые, отрицательные стереотипы мышления и деятельности, обучать новым, более продуктивным способам решения педагогических и производственных задач.

Таким образом, система повышения квалификации специалистов НПО должна способствовать решению триединой задачи:

- обеспечить непрерывность процесса профессионального развития;
- стимулировать потребности специалиста НПО в деятельности по усвоению и воспроизведению ценностей актуальной культуры (от культуры труда до художественно-эстетической культуры), формированию знаний, умений, навыков социально-культурной деятельности;
- вовлечь специалиста в реальное профессионально-педагогическое и социально-культурное творчество.

Исходя из вышеизложенного, можно высказать следующие, важные для практики, предположения:

– учитывая, что основная масса инженерно-педагогических работников не имеют психолого-педагогического образования, а также тот факт, что сроки обучения не превышают, как правило, месяца, целью повышения квалификации должно стать развитие личности педагога, перестройка его мышления, формирование мотивации и установок на самообразование и саморазвитие и приобретение недостающих знаний,

умений и навыков, за которыми остается роль – быть средством этого развития;

– труд педагога должен быть ориентирован в современном обществе, прежде всего на развитие и воспитание личности обучаемого в процессе совместной с ним деятельности, а не просто на передачу ему комплекса знаний и умений, зафиксированных в программе по тому или другому учебному предмету;

– в силу ярко выраженной гуманистической направленности профессиональной деятельности педагогический труд должен быть индивидуально-творческим, а большая часть специалистов НПО не готовы к такому труду.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод: развитие профессионализма инженера-педагога представляет собой комплексный процесс, включающий совокупность взаимосвязанных прогрессивных изменений, происходящих в личностном, функциональном, предметном, технологическом и социальном компонентах его профессионально-педагогической деятельности.

Установки педагога на профессиональное развитие в системе повышения квалификации зависят от уровня сформированности тех или иных аспектов профессионализма. Нами выявлено, что практически не сформированы предметный и технологический аспекты (профессионально-педагогическая компетентность), входящие в понятие «профессионализм педагога».

Непосредственным результатом профессионального развития является повышение профессионального потенциала, который служит объективным, интегральным показателем, характеризующим одновременно продуктивность деятельности педагога и его профессионально-педагогическую компетентность, его личностные качества.

Современные технологии обучения в системе повышения квалификации должны основываться на субъектно-деятельностном подходе. Переосмысление содержания, методов обучения, характера совместной деятельности специалиста НПО и преподавате-

ля-андрагога должно быть направлено на преодоление существенного отчуждения образования от личности.

Ведущим элементом выступает формирование профессионально-педагогической компетентности специалиста НПО. Новый подход к процессу профессионального роста специалистов НПО совпадает с характером и природой их деятельности, создает уста-

новку, готовность к проблемному видению реальности, умению находить адекватные способы решения различного рода проблем.

При обучении в системе повышения квалификации исходной является социально-педагогическая задача, в решении которой определяется необходимый объем знаний, в значительной степени повышая мотивацию к обучению и активность. ■

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В.Усков

Переход к рыночной экономике вызвал активное стремление молодежи к практическому участию в предпринимательской деятельности. Однако этот процесс осуществляется до сих пор бессистемно, не оказывая позитивного влияния ни на развитие производства, ни на становление личности. Цивилизованное и активное формирование рыночных отношений в условиях отечественной экономики возможно при наличии социальной категории людей, обладающих способностью к предпринимательской деятельности, экономическими знаниями и рыночной культурой деятельности. В связи с этим возникает потребность разработки технологии подготовки школьников к предпринимательской деятельности через направляемый и контролируемый процесс социализации старшекласников.

Предпринимательская подготовка учащихся, в широком смысле, – это процесс и результат усвоения знаний и умений, формирования способностей, качеств личности, мышления и нравственного поведения. Это включение учащихся в социально-экономические отношения, свойственные субъекту современной и прогнозируемой проектно-практической деятельности, направленной на создание новых источников ресурсов (экономических, управленческих, организа-

ционных и т.д.), с целью получения различного рода прибыли.

Обучение учащихся предпринимательской деятельности в общеобразовательных школах – это социально-экономическая и психолого-педагогическая необходимость. Именно образовательная область «Технология» закладывает прочную основу для обучения основам предпринимательства и элементам экономики, обеспечивая возможность взаимосвязи двух культур – технической и гуманитарной.

Одним из условий повышения эффективности процесса формирования готовности школьников к предпринимательской деятельности является интеграция теории и практики в процессе технологического образования.

В конце 80-х гг. XX века, в период реформы системы народного образования, идея интеграции была выдвинута в качестве методологического подхода к его организации и содержанию. Справедливо считалось, что на основе интеграционного подхода дальнейшее прогрессирование педагогической теории и практики будет происходить более интенсивно и эффективно.

Существенной интегративной тенденцией в образовании является обеспечение в процессе обучения взаимосвязи теории с

практикой. С точки зрения современных ученых-дидактов, установление тесной связи теории с практикой является основой глубоких и действенных знаний. Многочисленными исследованиями установлено, что усвоение учащимися знаний и обучение их применению этих знаний на практике являются двумя сторонами единого процесса. Именно в процессе применения знаний происходит более полное и глубокое раскрытие их содержания.

Связь теории и практики особенно важна при переходе от усвоенной системы понятий и научных законов к применению их на практике. Она приобретает особое значение при переходе от абстракции к действительности. Это вытекает из того факта, что теоретически усвоенный учащимся научный закон не дает одновременного понимания, в каких случаях он применяется. Пока человек усваивает знания исключительно теоретически, он одновременно не вырабатывает у себя умения их применять.

Однако даже одновременно осуществляемое теоретическое и практическое обучение не обеспечивает органического единства знаний, умений и навыков, так как у учащихся формируются две относительно замкнутые системы знаний и навыков. Лишь добиваясь взаимодействия системы теоретических знаний и практических действий, можно осуществлять связь теории и практики при обучении.

С интересующей нас точки зрения процесс подготовки школьников к осуществлению предпринимательской деятельности может идти по двум направлениям. Первое характеризуется стремлением ввести учащихся в теорию предпринимательства. Это процесс, направленный на изучение учебных дисциплин по основам предпринимательской деятельности. Второе направление представляет собой обучение, что называется «из рук в руки», то есть в нем отражается стремление педагогов, прежде всего, дать учащимся практические умения и навыки поведения в определенных условиях современной предпринимательской деятельности. Декларируя

взаимосвязь теории и практики в обучении, в том числе основам предпринимательства, педагоги-практики не могут реализовать эти положения в своей работе. Отчасти это происходит из-за недостаточной разработанности данной проблемы, а также в силу сложившегося приоритета аудиторной (урочной) деятельности.

При организации процесса обучения основам предпринимательства в рамках классно-урочной системы наиболее важную роль играют уроки-лекции и практические занятия. В лекциях с преобладанием информационно-иллюстративного метода преподавания излагается теоретический материал, который затем закрепляется на уровне умений в практических занятиях. Наблюдается слабая состыковка, а иногда и отрыв практических занятий от лекций. На первых – преобладает задачное обучение, а на вторых – абстрактно-широкая постановка теоретических проблем. Это приводит к разрыву между теоретическими знаниями и практическими умениями учащихся. Они в большей мере ориентируются на запоминание теории и усвоение приемов в решении стандартных задач. В результате – неспособность школьника применить на практике свой потенциал.

Применительно к обучению школьников в рамках курса «Основы предпринимательской деятельности» важно отметить, что специфика этого учебного предмета требует поиска особых организационных форм и педагогических условий для обеспечения единства теоретического и практического компонентов обучения. Практический компонент здесь не может быть реализован на уровне «ознакомления», а связан с осуществлением практики самой деятельности – с отработкой способов этой деятельности, с умением решать реальные предпринимательские задачи. Как правило, это сложно организовать в традиционном учебном процессе, поскольку для освоения новой деятельности (даже с учебными целями) нужно особое предметное пространство, нетрадиционные формы взаимодействия преподавателя и учащихся, более длительное вре-

мя по сравнению с ограниченными аудиторными занятиями по расписанию, возможность смены видов деятельности, более сильная мотивация. Обеспечение единства теоретического и практического компонентов обучения основам предпринимательства не является самоцелью, а выступает как важнейшее средство достижения высокого уровня готовности школьников к осуществлению предпринимательской деятельности.

Одним из показателей успешной интеграции теории и практики в процессе технологического образования является сформированность определенных знаний, включающих:

- знания фундаментальных идей, концепций, раскрывающих феномен предпринимательства;

- знания сущности, социально-экономических, правовых и этических основ предпринимательской деятельности; знания предпринимательских фактов, выступающих связывающим звеном между теорией и практикой;

- знания прикладного характера об общих способах организации собственного бизнеса и выполнения предпринимательских функций.

Организационно усвоение знаний по основам малого предпринимательства и формирование частных предпринимательских умений у школьников происходит как в процессе урочной, так и во внеурочной деятельности, организация которой рассматривается как одно из условий осуществления единства теоретического и практического компонентов обучения основам предпринимательства. Опыт специально организованной внеаудиторной деятельности учащихся показывает, что ее формы, методы и средства могут сыграть значительную роль в решении задач обучения основам предпринимательства, трудно достижимых в урочное время.

Проведенное исследование показало, что в качестве наиболее предпочтительного варианта внеаудиторной деятельности выступает школьный бизнес-клуб. Это клубное объединение учащихся в целях общения,

связанного с наличием интереса к предпринимательской сфере. При организации внеаудиторной деятельности учащихся в форме бизнес-клуба важно учесть специфику педагогического процесса, протекающего в клубном объединении: образовательный процесс не носит обязательный характер, а является добровольным, включенным в процесс досуговой деятельности школьников. Он протекает в форме разнообразной деятельности, и ее результаты являются не самоцелью, а средством решения определенных задач. Участники приходят в бизнес-клуб не учиться и если педагогические цели и задачи слишком явно обнаруживаются ими, то они могут уйти из него, поэтому образовательная деятельность в клубе должна значительным образом отличаться от традиционных учебных занятий.

Состав участников бизнес-клуба, как правило, весьма разнородный. Их наиболее общей чертой является направленность интереса на область предпринимательства. Во всех остальных отношениях – мотивы деятельности, предпочтительные формы занятий, степень развитости личностных качеств, участники значительно различаются.

Поскольку участие в бизнес-клубе добровольно, то клубный коллектив отличается подвижностью состава участников. Они могут в любой момент выйти из клуба, если обстановка, предлагаемые виды деятельности или ее содержание не удовлетворяют их. Школьник включается в клубную деятельность только в том случае, когда ее организация соответствует установкам, потребностям и пожеланиям личности.

Познавательная деятельность представляет один из элементов работы бизнес-клуба. В числе планируемых мероприятий познавательного характера находятся такие формы познавательной работы как лекции, встречи, беседы, экскурсии, комментарии педагога-организатора в процессе работы и общения. Функции познавательной работы заключаются в расширении кругозора и углублении знаний по особо интересующим личность вопросам.

Следовательно, клубное объединение предпринимательской направленности имеет большие возможности для организации творческой деятельности, причем по инициативе самих участников. Первостепенной является возможность создания таких педагогических условий, в которых участники могут занять активную личностную позицию и раскрыться как субъекты процесса предпринимательской подготовки.

Бизнес-клуб имеет определенное организационное строение, основу которого составляет определенная иерархия деловых отношений:

1. Общее собрание участников – высший орган управления школьного бизнес-клуба. Необходимость в нем вызвана тем, что существует ряд вопросов, которые не могут быть решены без обсуждения их всеми участниками. Это закреплено в положении о клубе, где точно и четко определены права этого органа. Между собраниями функции управления исполняют выбранные органы самоуправления (актив).

2. Актив бизнес-клуба, в который должны входить президент клуба, избираемый открытым голосованием участников, и Совет ассистентов. В Совет ассистентов входят учащиеся, которые явно стремятся проявить себя в качестве организаторов. Нами установлено, что оптимальное количество членов Совета ассистентов – 4-5 человек.

3. По мере необходимости в клубе организуются и действуют временные творческие группы. Например, в их число могут войти:

– сценарно-исполнительская (проведение экономического КВН, выступлений по внутреннему радиозулу по предпринимательской тематике);

– редакционно-оформительская (выпуск школьного экономического вестника; оформление стендов, посвященных работе клуба);

– информационная (подбор материалов, анкетирование и опросы, поддержание и установление внешних связей клуба);

– компьютерной поддержки (создание и демонстрация электронных проектов по эко-

номической проблематике, разработка и обновление сайта клуба в Интернете, электронная переписка).

Участие членов клуба в работе той или иной временной творческой группы зависит от их желания и склонностей в конкретный временной период, именно поэтому состав групп является временным. При подготовке и организации каждого конкретного мероприятия составы творческих групп формируются заново. У членов клуба всегда есть возможность войти в состав той группы, деятельность которой в данный момент для него наиболее привлекательна. Такой подход создает условия для обеспечения свободы выбора учащимися разнообразных ролей и, как следствие, освоения ими различных видов деятельности.

Таким образом, эффективное формирование готовности школьников к предпринимательской деятельности может быть дополнительно обеспечено за счет использования педагогических возможностей аудиторной и внеаудиторной деятельности учащихся, интеграции теории и практики предпринимательской деятельности. Действительно, процесс усвоения сущностных основ предпринимательства на аудиторных занятиях дает только часть, одну из необходимых составляющих совокупного результата подготовки к предпринимательской деятельности, а именно теоретические знания. Поэтому, в реальном процессе обучения основам предпринимательства цели теории и практики должны «работать» на общую цель – формирование субъекта малого предпринимательства. Раздробленность же целей порождает не связанность отдельных процессов между собой, вместе они не образуют успешного процесса обучения основам предпринимательства.

Отсутствие целенаправленной работы педагогических коллективов по предпринимательской подготовке учащейся молодежи приводит к стихийному вхождению молодежи в сферу малого бизнеса. Все это свидетельствует о необходимости педагогического управления процессами вхождения уча-

щихся в малый бизнес, об актуальности и своевременности психологической диагностики потенциальных предпринимателей и организации подготовки выпускников к предпринимательской деятельности. Все

вышеизложенное позволяет рассматривать подготовку молодого поколения к предпринимательской деятельности как актуальную социально-экономическую и педагогическую проблему. ■

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А.А.Сибгатуллина

Проблема возрождения национальной школы актуальна в настоящее время во многих республиках нашей страны, в том числе и в Республике Татарстан. Важнейшими документами, определяющими направления развития национальной образовательной системы в нашей республике, являются Закон Республики Татарстан «Об образовании» (1994), проект «Развитие национальной школы» (1994), проект «Концептуальные основы национального просвещения в Республике Татарстан» (2000), «Концепция воспитания учащейся молодежи Республики Татарстан» (1991), «Концепция языковой политики Республики Татарстан» (1988). Реформирование образования на основе учёта национально-региональных условий рассматривается как одно из приоритетных направлений работы Министерства образования и науки, местных органов управления образованием, учебных заведений республики Татарстан.

Перед системой национального образования Татарстана ставится задача формирования полилингвальной (как минимум трехязычной) личности: становление языковой личности на основе родного языка, обогащение ее знанием русского языка как государственного языка и языка межнационального общения, а также одного из международных языков. В связи с этим формирование личности учителя, способного осуществлять в национальной школе процесс обучения и воспитания личности ребёнка с

учётом особенностей его национальности является одной из задач системы вузовского образования. Учитель, более чем кто-либо, является последовательным и активным носителем национального и этнокультурного компонента в образовании. В этом процессе он, по мнению Х.Ф.Атряскиной, должен способствовать передаче молодому поколению достижений национальной культуры и научных знаний, входящих в национально-региональный компонент [1].

Вторая половина 80-х годов характеризуется в республике началом движения за возрождение национальных языков, за повышение их престижа и расширение функций. В этот период произошёл значительный рост количества национальных школ, в которых увеличены часы на изучение родных языков и литературы, в учебные планы включён большой перечень обязательных и факультативных предметов, посвящённых национальным культурам.

На сегодняшний день наблюдается ряд положительных тенденций в преподавании иностранных языков в национальных школах Республики Татарстан. Это введение специальных программ обучения для татарских национальных школ, подготовка педагогических кадров для работы в национальных школах; переход от полного отсутствия этого предмета в расписании сельских школ республики Татарстан к его равноценному преподаванию для сельских школьников [2]. Но, несмотря на это, проблема преподава-

ния иностранных языков на уровне современных требований в национальных школах республики Татарстан не утратила своей актуальности.

Формирование личности будущего учителя иностранного языка татарской национальной школы осуществляется в педагогических вузах на татарско-иностранном отделении филологических факультетов. Особенности деятельности и функции учителя иностранного языка национальной школы обуславливают специфику его профессиональных, личностных и социальных качеств. Такой учитель должен: иметь достаточный для преподавания в национальной школе объем знаний по изучаемому иностранному языку, русскому языку и родному языку учащихся; быть личностью, усвоившей ценности родной и мировой культуры; владеть основами этнопедагогики и этнопсихологии и уметь использовать эти знания в учебном процессе; обладать такими качествами, как открытость, восприимчивость к новым идеям, эмпатия, позитивное отношение к носителям иноязычной культуры; знать свою культуру и уважать своеобразие культуры жителей страны изучаемого иностранного языка, принимать ее идеи и ценности; знать специфику межэтнического взаимодействия и т.д. Профессионально-ориентированное обучение будущих учителей иностранного языка национальных школ является малоисследованной проблемой. Если вопросам, связанным с подготовкой, повышением квалификации и самообразованием современного учителя национальной школы посвящены работы некоторых исследователей (В.И.Матис, В.К.Шаповалов и др.), то обогащению будущих учителей национальных школ культуроведческими и социокультурными знаниями, формированию их культурологических умений в научной литературе уделяется гораздо меньше внимания, несмотря на то, что без этого невозможно ни его опосредованное межкультурное общение (в процессе чтения литературы), ни непосредственное участие учителя в межкультурных дискуссиях, например, по проблемам

образования, ни соответствующее потребностям времени обучение учащихся в национальных школах. Кроме того, расширяющиеся возможности участия учителей иностранного языка в международных конференциях, проектах, иноязычных курсах, межкультурном профессиональном общении через систему Интернет актуализировали проблему формирования профессионально-ориентированной культурологической компетенции учителей иностранного языка в системе высшего педагогического образования.

Термин «культурологическая компетенция» появился в педагогической литературе сравнительно недавно. Он неразрывно связан с такими понятиями, как «культурологический подход», «социокультурный подход», с разграничением ставшего особенно популярным в психолого-педагогической литературе понятия «компетенция» от привычных «знаний, умений и навыков». Анализ диссертационных работ, посвященных формированию личности учителя иностранного языка (М.В.Булыгина, О.А.Лукина, А.Н.Фёдорова, Н.В.Поморцева, Е.О.Орлова, С.В.Харитонов и др.) позволяет прийти к выводу, что культурологическая компетенция рассматривается большинством исследователей, как качество личности, необходимое для вступления в диалог культур. Для этого личность должна обладать комплексом лингвистических, социокультурных (культурологических, лингвострановедческих) знаний, умений и навыков изучаемого иностранного языка. Исследователями отмечается также, что культурологическая компетенция учителя включает умения сопоставлять, сравнивать и анализировать иноязычную культуру с родной культурой, а также её общую образованность. Культурологическая компетенция также тесно связана с идеей диалогичности культур, так как обучение иноязычному общению и культуроведческое обучение на уроках иностранного языка осуществляется в контексте диалога культур, а принцип диалога культур и цивилизаций является ведущим принципом социокультурного образования.

Исследуя проблему формирования культурологической компетенции будущего учителя иностранного языка национальной школы, мы предложили следующее определение данного понятия – культурологическая компетенция будущего учителя иностранного языка татарской национальной школы это – совокупность культурологических знаний, умений и навыков, способность применять и постоянно обновлять их в профессионально-педагогической деятельности в условиях соизучения лингвокультур (татарской, русской и иностранной), реальное владение методами работы с культурологическим материалом на уроках иностранного языка.

Исходя из данного определения, культурологическая компетенция студента татарско-иностранного отделения может быть представлена следующим компонентным составом: языковой коммуникативный компонент, тематический компонент, учебный компонент и профессионально-ориентированный компонент культурологической компетенции. Все приведённые компоненты являются взаимозависимыми и взаимообусловленными, и их формирование может проходить только в тесной взаимосвязи.

Основой формирования культурологической компетенции будущих учителей иностранного языка национальной школы является её языковой коммуникативный компонент, так как культурологическая компетенция предполагает, прежде всего, овладение лингвистической, грамматической и социолингвистической составляющими иностранного языка.

Формирование культурологической компетенции у студентов татарско-иностранного отделения предполагает овладение ими в процессе обучения широким кругом культуроведческой информации в области родного татарского языка, русского языка и изучаемого иностранного языка, что в совокупности составляет содержание тематического компонента культурологической компетенции. Основу тематической составляющей этой компетенции, на наш взгляд,

составляют фоновые знания типичного образованного представителя изучаемой лингвокультурной общности. Попытки описать фоновые знания типичного носителя изучаемого языка и культуры неоднократно предпринимались как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. В.П.Фурманова, например, выделяет следующие разделы фоновых знаний, которыми должна овладеть «культурно-языковая» личность для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации:

1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;

2) социокультурный фон;

3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках;

4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения [3].

Особенностью формирования тематического компонента культурологической компетенции у будущих учителей национальных школ (в нашем исследовании татарских национальных школ) является то, что оно осуществляется при постоянном сравнении и сопоставлении далеко не близких по своему менталитету культур (немецкой или английской, татарской и русской). Поэтому в процессе формирования данного компонента культурологической компетенции нами ставится задача не только способствовать овладению студентами широким кругом информации по культуроведческим темам изучаемого иностранного языка, но и содействии:

а) определению студентами своего места в спектре изучаемых культур;

б) формированию толерантного отношения к чуждым привычкам, ритуалам и традициям других культур;

в) воспитанию уважения к чужой и своей культурам;

г) формированию таких качеств личности, как эмпатия, открытость, восприимчивость к новым идеям.

Без сформированного учебного компонента невозможно формирование и совершенствование любого из перечисленных компонентов культурологической компетенции. Он понимается в учебной литературе как умение учиться и использовать изучаемый материал на практике, умение работать с книгой, кодировать и декодировать информацию, использовать справочную литературу, ориентироваться в дополнительных источниках информации и т.д.

В связи с быстрым обновлением знаний, динамичными социальными изменениями, всё более очевидной становится необходимость самообразования. Будущий учитель не может получить в вузе весь объём знаний, необходимый ему в профессиональной деятельности. Поэтому в учебный компонент культурологической компетенции необходимо включить также умения вести поиск и конструировать новые знания, что является важной частью самостоятельной работы студента.

В процессе формирования исследуемой компетенции студента татарско-иностранного отделения речь идёт о поиске новых культурологических знаний. Немаловажную роль при этом играет умение студента использовать современные информационно-коммуникационные технологии. М.А.Бовтенко справедливо отмечает, что преподаватель иностранного языка должен уметь использовать весь диапазон возможностей, которые предоставляют информационно – коммуникационные технологии для обучения языку, от комплекса учебных материалов, мультимедийных программ и справочных ресурсов для изучения различных аспектов языка и формирования навыков в различных видах речевой деятельности до всего многообразия прикладных, телекоммуникационных, моделирующих программ и аутентичных информационных электронных ресурсов на изучаемом иностранном языке [4].

Необходимо помнить, что культурологическая компетенция должна реализовываться в профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка нацио-

нальных школ, поэтому профессионально-ориентированный компонент также является её значимой составляющей. Его можно определить как комплекс лингводидактических знаний и умений, позволяющих адекватно представлять и описывать культурологические явления в учебных целях.

Проблема формирования профессиональной компетенции является предметом пристального внимания многих современных исследователей (В.В.Адольфа, Г.И.Аксёновой, Т.Д.Андроновой, Л.С.Подымовой, В.А.Сластёнина и др.). В их трудах рассмотрены разные аспекты профессиональной компетенции. Межкультурная педагогическая компетенция рассматривается, например, Н.Г.Соколовой. По её мнению, она предполагает «наличие у обучаемых интегративных знаний о современной философии и политике образования в соизучаемых странах, особенностях межкультурного общения в родной стране и странах изучаемого языка, философских, социологических, этнологических, культурологических и культуроведческих корнях отечественной и зарубежной методики обучения иностранным языкам, что позволяет будущему преподавателю иностранного языка коммуникативно приемлемо наполнять и варьировать профессиональную иноязычную речь» [5, с.86].

Большое значение для эффективного формирования культурологической компетенции студента татарско-иностранного отделения, по нашему мнению, имеет его общекультурная компетентность. Обобщение результатов исследований, выполненных в области формирования общекультурной компетентности (В.В.Сафоновой, О.Е.Ломакиной, Л.Д.Литвиновой, А.А.Петрова, Ю.Г.Фокина и др.), позволяет включить в состав данной компетентности будущего учителя иностранного языка национальной школы следующие компоненты:

1) наличие глубоких знаний по смежным предметам, необходимые для реализации их связей с иностранным языком;

2) общекультурный кругозор, включающий определённый объём понятий и знаний

по истории культурных процессов мирового и национального плана, по истории искусства, о произведениях музыки, театра, живописи и т.д.;

3) культура речи;

4) коммуникативная культура, предполагающая умение поддерживать межличностные контакты в национальной аудитории и добиваться в общении своих целей, используя оптимальные поведенческие стратегии.

Непременным условием изучения культуры и интеграции в другие культуры является глубокое и всестороннее овладение студентами родной национальной культурой. Её основной особенностью является, по мнению Ф.Ф.Харисова, то, что она представляет собой совокупность различных взаимосвязанных элементов, таких как знание национального языка, литературы, музыки, искусства. Другая её особенность, на которую также обращает внимание Ф.Ф.Харисов и которая наиболее актуальна для нашего исследования, состоит во взаимосвязи национальной культуры с мировой культурой [6]. То есть, изучая на уроках иностранного языка культуру стран изучаемого языка, мы ни в коем случае не абстрагируемся от родной национальной культуры, а путём сопоставления пытаемся помочь студентам тоньше и глубже понять как культуру национальную, так и изучаемую иностранную культуру.

Общую схему процесса формирования культурологической компетенции будущих учителей иностранного языка национальных школ можно представить в виде нескольких этапов. На первом этапе осуществляется актуализация у студентов потребности в формировании этой компетенции, то есть мотивации, связанной с перспективным развитием личности, а также формирование коммуникативного компонента в составе культурологической компетенции студента татарско-иностранного отделения. На данном этапе студент овладевает языком как средством общения, у него формируются умения и навыки осуществления иноязычной речевой деятельности и установления коммуникации с собеседниками. На этом

этапе студент должен научиться положительно воспринимать иноязычную культуру. В это время важную роль играет вузовский преподаватель иностранного языка, целью обучающей деятельности которого является формирование положительного отношения студентов к обучению вообще и к общению на изучаемом иностранном языке в частности.

Результатом первого этапа процесса формирования культурологической компетенции должно стать культурное самоопределение личности студента. П.В.Сысов понимает под культурным самоопределением осознание личностью своего места в спектре культур и целенаправленную деятельность на причисление себя к той или иной культурной группе [7]. Культурное самоопределение студента татарско-иностранного отделения можно охарактеризовать как культурную осведомлённость студента, которая включает знания вариативности стилей и жизни изучаемых сообществ (в нашем исследовании сообществ народов Татарстана, России и стран изучаемых иностранных языков), его осознание себя как личности в данном спектре культур, а также сформированность таких качеств студента, как толерантность, эмпатия и терпимость к представителям других культур.

На втором этапе происходит накопление культурологических знаний студентов. На данном этапе анализируется начальный уровень культуроведческих знаний студентов татарско-иностранного отделения, а также вводится дополнительная культуроведческая информация, необходимая для формирования тематического компонента культурологической компетенции. В процессе овладения студентами знаниями предметной методики у них формируются представления о путях реализации культурологического подхода в будущей профессиональной деятельности в качестве учителя иностранного языка национальной школы, а также умения межкультурного общения.

Цель третьего этапа – реализация студентами сформированной культурологичес-

кой компетенции в период педагогической практики, что позволяет им продемонстрировать реальное владение различными технологиями преподавания в национальной школе (в том числе и культурноориентированными) и проявить свою педагогическую индивидуальность.

В процессе изучения иностранного языка на татарско-иностранном отделении педвуза происходит интеграция разных языков: иностранного, национального татарского и общегосударственного русского. Усваивая иностранный язык, сопоставляя культуроведческие факты родного, русского и изучаемого иностранного языка, студент – будущий учитель иностранного языка национальной школы должен стать не только носителем своей родной национальной и изучаемой иностранной культуры, но и ретранслятором, «проводником» других культур на уроках иностранного языка.

Литература

1. *Атряскина, Х.Ф.* Некоторые аспекты этнокультурного процесса татарского общества. Музей народного просвещения и его роль в этнокультурном процессе / Х.Ф.Атряскина // Этнокуль-

турный фактор совершенствования системы образования Республики Татарстан: материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Казань: РИЦ «Школа», 2000. – 172 с.

2. *Губайдуллина, А.Е.* Тенденции развития педагогической технологии преподавания иностранных языков в Республике Татарстан: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.Е.Губайдуллина. – Казань, 2000. – 21 с.

3. *Фурманова, В.П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранному языку / В.П.Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 124 с.

4. *Бовтенко, М.А.* Профессиональная информационно-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка / М.А.Бовтенко. – Новосибирск, 2005. – 244 с.

5. *Соколова, Н.Г.* Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению: дис. ... канд. пед. наук / Н.Г.Соколова. – М., 1999. – 205 с.

6. *Харисов, Ф.Ф.* Национальная культура в учебно-воспитательном процессе / Ф.Ф.Харисов. – Казань, 1996. – 138 с.

7. *Сысоев, П.В.* Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П.В.Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С.14–20. ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ГИМНАЗИИ

Н.Н.Ефремова

Социально-экономические и социально-политические реформы, проходящие в России с начала 90-х годов XX столетия, существенно повлияли на расширение круга людей, вовлеченных в межкультурные контакты в различных сферах человеческой деятельности. Интеграция в мировое сообщество, попытка построения открытого, демократического общества ставит перед российской системой образования новую задачу-формирование личностей обучающихся, воспринимающих себя в качестве субъектов полилога культур и осознающих свою роль, свою значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, происходящих в мире. Какие же знания, умения и навыки необходимы современным старшеклассникам, чтобы успешно осуществлять межкультурную коммуникацию в глобализованном мире? Каким образом можно сочетать изучение иностранного языка и иноязычной культуры?

В современной методике обучения иностранным языкам вопросы соизучения языка и культуры все чаще трактуются с позиций социокультурной компетенции. Согласно «Концепции содержания образования» в 12-летней школе по предмету «Иностранный язык», одной из основных целей обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной культуры школьников, а именно формирование и развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций [1, с.3]. Понятие «социокультурная компетенция» уже прочно вошло в теорию и практику преподавания иностранных языков и наряду с языковой и речевой компетенцией является одним из компонен-

тов иноязычной коммуникативной компетенции [2, с.18].

Социокультурная компетенция занимает центральное место в теории межкультурной коммуникации. Согласно теории межкультурного обучения социокультурная компетенция позволяет проникнуть в индивидуальный и коллективный менталитет и культуру другого народа и предполагает знакомство со взглядами, оценками и опытом другой культурной общности.

Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно осложняет коммуникацию. Исследователи правомерно отмечают, что несформированность социокультурной компетенции негативно влияет на процесс коммуникации, следствием чего являются ошибки в приеме и передаче информации, нарушение процесса коммуникации в целом. Однако каким образом может быть сформирована социокультурная компетенция в условиях иноязычного общения? Что должен делать преподаватель иностранного языка, чтобы выработать у своих учеников навыки социокультурной компетенции? Эти и целый ряд других не менее важных вопросов стоят перед профессионалами в рассматриваемой области, и ответы на них далеко не всегда могут иметь однозначный характер.

В современной отечественной и зарубежной методике изучения иностранных языков существует множество исследований, посвященных социокультурной компетенции.

За последние годы в отечественной и зарубежной лингводидактике были сделаны попытки научного обоснования социокультурной компетенции (Л.Г.Кузьмина, В.В.Са-

фонова, С.Г.Тер-Минасова, М. Byram, G. Zarate, F. Demougin, L. Porcher и др.), было определено содержание социокультурной компетенции (В.В.Сафонова, П.В.Сысоев, F. Demougin и др.), была рассмотрена взаимозависимость социокультурной компетенции от других видов компетенций (И.Л.Бим, В.В.Сафонова, J.A. van Ek и др.)

Следует отметить, что в исследованиях последних лет уделялось большое внимание рассмотрению компонентного и структурного состава социокультурной компетенции, ее роли в профессиональном развитии педагога в момент его становления (в педагогическом колледже, вузе). В меньшей степени уделялось внимание формированию социокультурной компетенции у учащихся старших классов гимназии. По мнению многих исследователей (В.И.Андреев, В.И.Зверева, Е.С.Полат, Т.И.Шамова и др.), гимназическое образование в современных условиях – это образование повышенного типа с усложненной учебной программой, ориентированное на формирование у учащихся широкого научного кругозора, общекультурных интересов. К важнейшим характеристикам учебно-воспитательного процесса МОУ «Гимназия г. Козьмодемьянска» относится высокий уровень культурологического и гуманитарного образования, основанный на хорошем знании русского и иностранных языков, литературы, истории, мировой художественной культуры. Иностранные языки занимают особое место в учебно-воспитательном процессе гимназии, являются системообразующим фактором образовательного процесса, средством овладения учащимися всем богатством человеческой культуры. В гимназии обязательно изучается английский язык, в качестве второго иностранного языка изучается французский язык. Изучение второго иностранного языка позволяет учащимся познакомиться с иной европейской культурой, новыми социокультурными реалиями. Вместе с тем практика показывает, что учителя мало учитывают специфику второго иностранного языка, уделяют недостаточное внимание

формированию социокультурной компетенции учащихся.

В этой связи перед учителем иностранного языка возникают вопросы создания педагогических условий для эффективного формирования социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии.

В современной отечественной и зарубежной методике в настоящий момент существуют различные формулировки и дефиниции понятия «социокультурной компетенции».

Под социокультурной компетенцией мы понимаем совокупность определенных знаний о культуре страны изучаемого языка, а также умений, способностей и качеств личности, позволяющих обучаемому варьировать свое речевое поведение в зависимости от сферы и ситуации общения.

Анализируя различные точки зрения на содержание социокультурной компетенции, мы выделили следующие компоненты содержания социокультурной компетенции:

Социокультурные знания

1. Знание географии, истории, литературы, искусства и культуры (праздников, традиций, обычаев, реалий), которыми владеет типичный образованный носитель языка.

2. Знание культурно-ориентированной лексики и фразеологии.

3. Знание национально-психологических особенностей представителей изучаемой лингвокультурной общности.

4. Знание национально-специфических особенностей вербального и невербального поведения представителей страны изучаемого языка.

Социокультурные умения

1. Умения извлекать социокультурную информацию из различных типов аутентичных текстов.

2. Умение адекватно интерпретировать и реагировать на вербальное и невербальное поведение представителей страны изучаемого языка.

3. Умение строить иноязычное общение с учетом норм вербального и невербального коммуникативного поведения, принятых в изучаемой лингвокультурной общности.

4. Умение обрабатывать и адекватно использовать социокультурную информацию в целях межкультурного общения.

Способности и качества личности обучаемых

1. Толерантность к представителям иноязычной культуры.
2. Эмпатические способности участника межкультурной коммуникации.

На основе анализа основных положений коммуникативного, интегративного, когнитивного, социокультурного, личностно-ориентированного подходов нами была разработана **модель** процесса формирования социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии (рис. 1).

Основой модели стала **цель – совершенствование процесса формирования социо-**

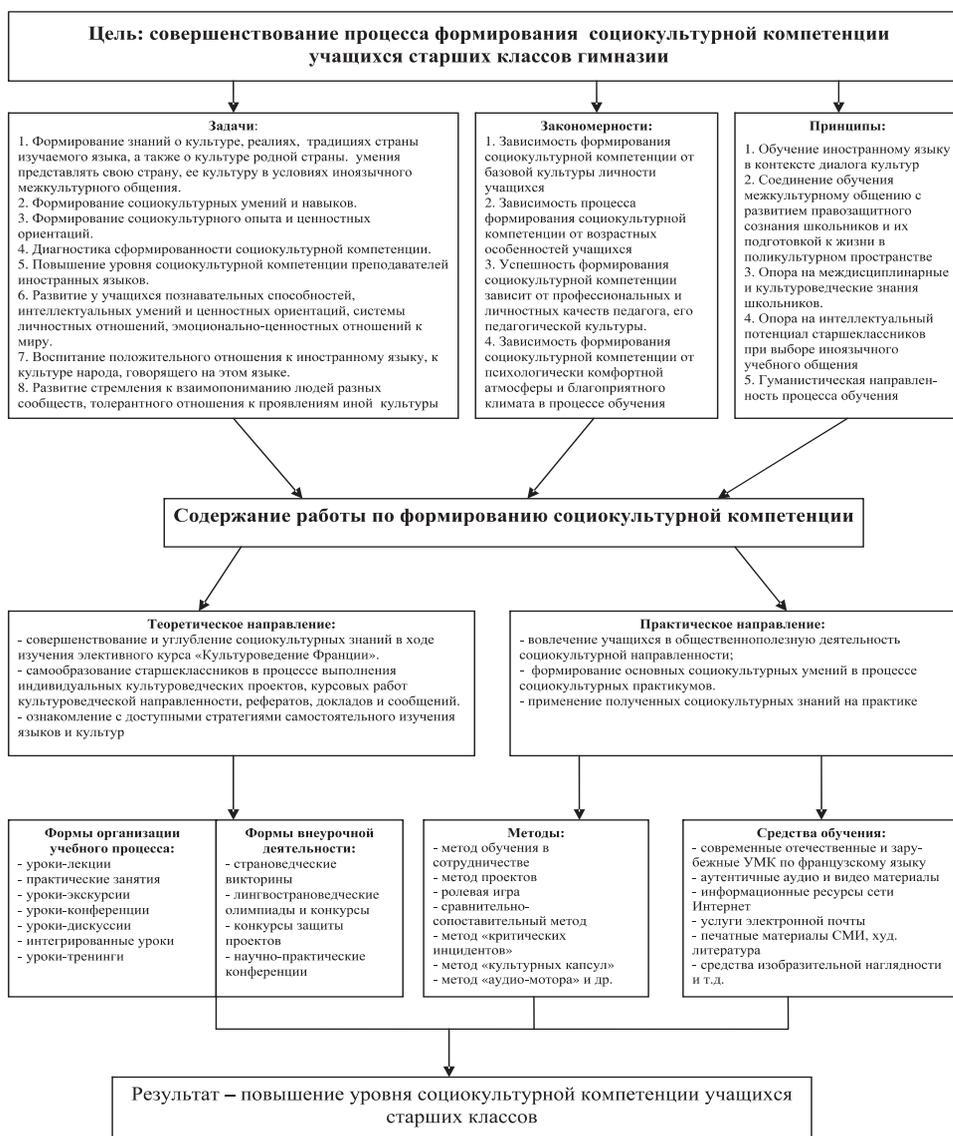


Рис. 1. Модель процесса формирования социокультурной компетенции старшеклассников в процессе изучения иностранного языка

культурной компетенции старшеклассников в процессе преподавания иностранных языков.

Ее реализация предполагает решение ряда **конкретных задач**:

1. Формирование знаний о культуре, реалиях, традициях и национальном достоянии страны изучаемого языка, а также о культуре родной страны, умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

2. Формирование социокультурных умений и навыков.

3. Формирование социокультурного опыта и ценностных ориентаций.

4. Диагностика сформированности социокультурной компетенции (определение уровней сформированности социокультурной компетенции, диагностика сформированности социокультурной компетенции старшеклассников, контроль).

5. Повышение уровня сформированности социокультурной компетенции преподавателей иностранных языков.

6. Развитие у учащихся познавательных способностей, интеллектуальных умений, ценностных ориентаций, системы личностных отношений, эмоционально-ценностных отношений к миру и др.

Основными закономерностями, лежащими в основе формирования социокультурной компетенции, являются, на наш взгляд:

1. Зависимость формирования вышеназванной компетенции от базовой культуры личности учащихся и их возрастных особенностей.

2. Зависимость формирования социокультурной компетенции зависит также от профессиональных и личностных качеств учителя, его педагогической культуры,

3. Зависимость формирования социокультурной компетенции от организации психологически комфортных условий в процессе обучения.

Основными принципами стали принципы, лежащие в основе социокультурного образования и разработанные Сафоновой В.В.: обучение иностранному языку в контексте диалога культур, опора на междисциплинар-

ные и культуроведческие знания школьников, опора на интеллектуальный потенциал старшеклассников при выборе иноязычного общения, гуманистическая психологизация учебной среды, а также некоторые общедидактические и специфические методические принципы.

Содержание процесса формирования социокультурной компетенции включает теоретическое и практическое направления.

Теоретическое направление предполагает: совершенствование и углубление социокультурных знаний в ходе изучения элективного курса «Культуроведение Франции»; самообразование старшеклассников в процессе выполнения индивидуальных заданий (курсовых работ культуроведческой направленности, рефератов, докладов и сообщений); ознакомление с доступными стратегиями самостоятельного изучения языков и культур.

Содержание практического направления включает: вовлечение учащихся в общественно полезную деятельность социокультурной направленности; формирование основных социокультурных умений в процессе социокультурных практикумов; применение полученных социокультурных знаний на практике.

В модель мы включили личностно-ориентированные **методы**: метод проблемного обучения, метод обучения в сотрудничестве, метод проектов, метод ролевой игры.

При проектировании модели нами были выделены наиболее эффективные средства формирования социокультурной компетенции: современные отечественные и зарубежные УМК, аутентичные аудио- и видеоматериалы, информационные ресурсы сети Интернет, услуги электронной почты, печатные материалы современных газет и журналов, рекламы, средства изобразительной наглядности, учебные пособия по страноведению, художественная литература.

Заключительным компонентом модели является **результат** – повышение уровня сформированности социокультурной компетенции старшеклассников.

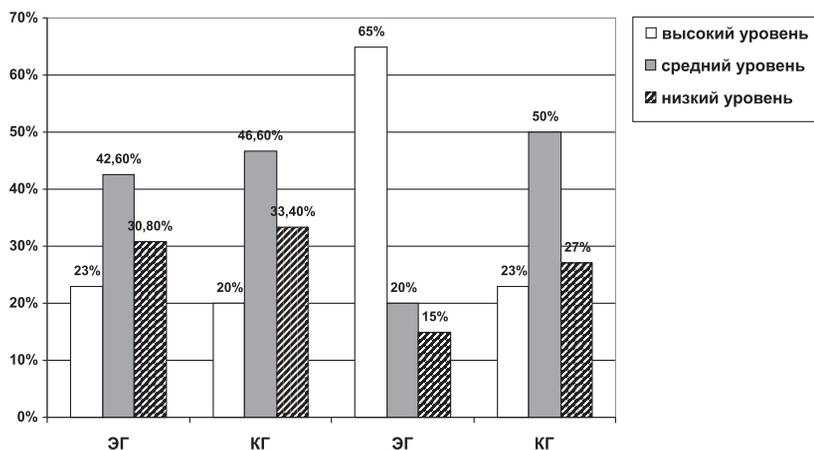


Рис. 2. Изменение уровней сформированности социокультурной компетенции учащихся старших классов МОУ «Гимназия г. Козьмодемьянска» в начале и конце эксперимента

Практическая реализация разработанной модели процесса эффективного формирования социокультурной компетенции учащихся старших классов проходила на базе МОУ «Гимназия г. Козьмодемьянска» Республики Марий Эл. Наряду с реализацией разработанной модели апробировались следующие педагогические условия:

- введение факультативного курса «Культуроведение Франции»;
- осуществление работы по формированию положительной мотивации учащихся по овладению социокультурной компетенцией;
- диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся и соответствующая коррекционная работа;
- повышение уровня толерантности и эмпатии учащихся, качеств, способствующих формированию социокультурной компетенции;
- осуществление соответствующей теоретико-методической подготовки учителей;
- использование современных информационных технологий.

В результате внедрения в процесс обучения научно-обоснованной модели процесса формирования социокультурной компетенции старшеклассников, апробации комплекса педагогических условий, способствующих эффективному формированию социокультурной компетенции учащихся старших

классов гимназии была отмечена положительная динамика уровней социокультурной компетенции учащихся.

После опытно-экспериментальной работы количество учащихся, имеющих высокий уровень социокультурной компетенции, достигло 65% в экспериментальной группе. Процентная доля учащихся контрольной группы, имеющих высокий уровень социокультурной компетенции, изменилась незначительно (рис. 2).

Таким образом, полученные результаты опытно-экспериментальной работы дают нам основание утверждать, что уровень сформированности социокультурной компетенции учащихся в экспериментальных группах выше, чем в контрольных, что свидетельствует об эффективности проведенной нами опытно-экспериментальной работы.

Литература

1. Концепция содержания образования по иностранным языкам в 12-летней школе // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С.3–5.
2. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В.Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С.17–23.
3. Сафонов, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В.Сафонова. – М.: Высш. шк.; Амскорт Интернэшнл, 1991. – 305 с.

ЭТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ «МОРАЛЬНЫЙ ДОЛГ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО»

А.Г.Кондрикова

Национальные интересы современной России заключаются в духовном обновлении общества, сохранении его нравственных ценностей, утверждении в обществе идеалов нравственности, гуманизма, развитии многовековых традиций Отечества. Духовно-нравственная безопасность граждан является одним из компонентов внутренней безопасности общества. Она предполагает защиту интересов личности, общества и государства, ценностей, провозглашаемых обществом, ибо утрата ценностей ведет к исчезновению нации. Данные идеи, нашедшие свое отражение в Концепции национальной безопасности Российской Федерации, определяют цели и задачи деятельности государственных служащих.

Однако первоначальные надежды граждан на демократические преобразования, которые позволили бы устранить зависимость человека от внешних обстоятельств, от его приспособления к миру, не способствующего (приспособление) проживанию и действию индивида в свободе и для свободы, от сложившихся стереотипов мышления и поведения, не смогли полностью осуществиться.

Кризисная ситуация, возникшая в ходе социально-экономических преобразований в нашем обществе, не позволяет задействовать механизмы, реализующие ожидаемые улучшения. «Рассматривая в системе глобальных координат Россию, – пишет В.И.Жуков, – приходится констатировать, что российское общество за последнее десятилетие не приблизилось к цивилизованным и процветающим странам ни по типу социального прогресса, ни по идеологии реформ» [7, с.7].

Более того, сохраняющиеся с советских времен корпоративно-номенклатурная замкнутость, беспрекословное подчинение государственного служащего высшей власти, достижение цели любой ценой, обнаружи-

вают способность государственного служащего «переключаться со служения государственному интересу на обслуживание частных устремлений» [9, с.53].

Ситуация усугубляется и практической несменяемостью сторонников власти, которая (несменяемость) не может не сказаться на взаимоотношениях государства и общества, государства и человека. По сути, мы имеем практически ту же, что и в советское время, «всенародную» поддержку, которая, однако, от народа не зависит. Сохраняется и аморальность властвования, и аморальность поведения государственного служащего, одним из аспектов которой является коррупция.

Как результат, происходит не переориентация общества на адекватные ценности, а подмена ценностей, порождающая кризисную ситуацию в стране, социальную напряженность. «Легализация одного из самых страшных пороков нашего бытия – «подмены ценностей» [12, с.79] ведет к замене смысла существования достижением благополучия».

Суть такой «подмены ценностей» в области государственной службы заключается, как подчеркивает В.Н.Сагатовский, в том, что примат групповых и личных интересов сопрягается с нежеланием и неумением видеть нужды других и целого [12, с.100].

Одним из возможных способов нравственного оздоровления субъекта национальной безопасности – государственного служащего – является формирование морального долга студента – будущего государственного служащего.

Эта общая цель включает в себе возможность при ее достижении развивать у студентов – будущих государственных служащих способность к осознанному принятию и выполнению профессиональных решений в контексте морального выбора, раз-

вывать у них способность к нравственно-этической рефлексии, обеспечивающей адекватность оценки достигнутых результатов деятельности.

На современном этапе демократического переустройства общества возникает потребность обратиться к поиску резервов в профессиональной подготовке будущего государственного служащего. В качестве поля поиска таких резервов мы выбираем нравственные резервы подготовки студентов. Заметим, что мы не исследуем собственно деятельность государственного служащего, ее цели, задачи, содержание с точки зрения его профессиональной компетентности, социального статуса и т.д.

За счет такого сужения предмета исследования основное внимание концентрируется на теоретическом анализе понятия «моральный долг студента – будущего государственного служащего» и способах его формирования у студентов в процессе обучения в вузе.

Решение проблемы формирования морального долга будущего государственного служащего, как субъекта внутренней национальной безопасности, обусловлено не только тем, что данная проблема практически не была предметом специального педагогического исследования, но и тем, что она в настоящее время, как правило, ставится и решается преимущественно этической наукой.

Следует также иметь в виду, что в последние годы проблема долга в целом и морального долга человека в частности действительно освещается в этической науке, в рамках объекта которой выясняется содержание данной категории, раскрывается, что долг является элементом этической категории общетеоретического плана – моральности, которая может стать «новым системообразующим фактором» [4, с.17] этической науки, обосновывается, что долг является понятием нравственного сознания, ценностью, нравственным качеством личности человека (Р.Г.Апресян, А.А.Гусейнов, В.Т.Ганжин, А.В.Разин и др.).

Раскрытие содержания понятия «моральный долг государственного служащего» требует обратиться к этике и к психологии.

Наше обращение к этической науке обусловлено как тем, что проблема долга человека ставится и решается, как правило, этикой, так и тем, что в словосочетании «моральный долг» есть термин «моральный», восходящий именно к этике. Это, во-первых.

Во-вторых, этика изучает не сущее, а должное, не человека, каким он есть здесь и теперь, но человека, каким он должен быть в свете морального закона [15, с.6], каким он призван быть [15, с.7]. Одним из ответов на вопрос: «Каким призван быть человек?» – является «человек призван выполнять определенные нравственные обязанности». В этих обязанностях, которые исполняет человек, заложена определенная необходимость, раскрываемая через цели, задачи и содержание конкретных форм деятельности, связанной с его социальным статусом, функциями.

В-третьих, мораль императивна, а ее императивность осуществляется посредством «противопоставления должного и сущего» [5, с.255], в которых обнаруживается противостояние между предписательностью образцов поведения в обществе и на работе, которым необходимо следовать, и реальным положением дел. Долг, более всего, чем другие категории этики, связан с императивной стороной морали, поэтому он выступает, прежде всего, не как совокупность обязанностей, но как совокупность требований, предъявляемых обществом, социальной группой к человеку. Понятие долга, как подчеркивает А.М.Архангельский, обогащает понятие обязанностей указанием на личную заинтересованность в их исполнении, на добровольное и осознанное их выполнение индивидом [1, с.201].

В-четвертых, в основе этики лежит представление о присущей человеку свободе выбора, одной из специфических форм которого является долг. Выбор обязующего субъекта, как подчеркивает А.П.Скрипник, внутренне связан с процедурой определения

содержания своих обязанностей [13, с.235], исполнение которых можно рассматривать как средство достижения цели.

Обращение к психологии обусловлено тем, что она описывает, объясняет механизмы формирования рациональной и моральной мотивации «при санкционировании совокупности обязанностей как долга» [13, с.238], механизмы формирования морального долга. Одним из таких психологических механизмов формирования морального долга является рефлексия, которая связана с социально-психологическим свойством интереса. Связь рефлексии с интересом, как подчеркивает В.Т.Ганжин, позволяет перебросить мост от идеального к реальному и упрочить роль рефлексии как средства выбора средств на пути к реализации поступка [3, с.189], к выполнению обязанностей.

Осмысление представленных выше идей, обуславливающих необходимость обращения к этике и к психологии, показывает, что этика и психология «совпадают» между собой в той их части, которая относится к моральному выбору. Однако если этика, выясняя, что представляет собой феномен морального выбора, занимается созданием и обоснованием этических систем, дающих человеку ориентиры, помогающие осознанно совершить это выбор, распознать ситуацию, где выбор неминуем [15, с.15], то психология обосновывает психологические механизмы выбора.

Педагогика призвана найти ответ на вопрос, каково содержание, формы и методы формирования морального долга студента – будущего государственного служащего.

На этическом уровне, учитывая методологические и практико-консультативные возможности этики, становится возможным описать структуру и содержание морального долга государственного служащего, которые станут отправным моментом для раскрытия содержания процесса формирования морального долга студентов в процессе обучения в институте.

На психологическом уровне становится возможным выявить механизмы формиро-

вания морального долга будущего государственного служащего.

На педагогическом уровне становится возможным осуществить педагогическую интерпретацию понятия «моральный долг государственного служащего», то есть раскрыть его содержание, определить подходы к формированию морального долга, принципы, содержание процесса формирования морального долга будущего государственного служащего.

Методологической основой для раскрытия содержания понятия «моральный долг государственного служащего» является положение А.А.Гусейнова о том, что «мораль характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом обществе. Пространство морали – отношения между людьми» [5, с.20]. Если исходить из того, что пространство морали – это пространство отношений между людьми, то моральный долг фиксирует такие отношения между субъектами взаимодействия, деятельности, в которых (отношениях), с одной стороны, фиксируется отношение индивида, государственного служащего к обществу. С другой стороны, отношение общества к индивиду, к государственному служащему.

Понимаемый таким образом моральный долг выявляет не просто взаимосвязь отношений общества к государственному служащему и государственного служащего к обществу, но пространство таких отношений, в которых моральные требования, с одной стороны, предъявляются обществом к государственному служащему, а с другой стороны, принимаются (а возможно, и не принимаются) им. В контексте данных отношений и выявляется, с нашей точки зрения, диалектика превращения моральных требований, а они вначале предъявляются обществом, государственной службой к государственному служащему, в нравственные требования государственного служащего к себе. В такой диалектике прослеживается движение общества к индивиду и индивида к обществу.

Итак, моральный долг, исходя из научных представлений о морали как простран-

стве отношений между субъектами государственной службы, в рамках которых (отношения) происходит превращение требований морали в нравственные требования государственного служащего к себе, в моральный императив его личности, требующий добровольно и сознательно выполнять требования, есть такая обязанность, которая выполняется под влиянием внешних требований и внутренней рациональной и моральной мотивации.

Моральные требования общества к государственному служащему императивны, как императивна и сама мораль. «Эти требования, — пишет А.М.Архангельский, — включают не только указания о том, какие обязанности предписываются человеку, но и как он их должен исполнять (добровольно, сознательно), а также то, что эти требования апеллируют к моральному сознанию человека <...> приобретают значение морального долга» [1, с.201].

Следует отметить, что должное неадекватно моральному долгу, ибо должное реально не существует, но с необходимостью ждет своего осуществления. Долг государственного служащего есть его отношение к должному. Как отношение к должному, моральный долг приобретает статус ценности, которая, если она осознана государственным служащим, становится для него императивом. Нравственные ценности, как подчеркивает Р.Г.Апресян, императивны (обязательны). Ими надо руководствоваться в отношениях со всеми людьми всегда, а не только с ограниченным количеством лиц [5, с.254].

Существенной характеристикой императивов или моральных требований, как отмечает Р.Г. Апресян, является их универсальность, или всеобщность, которую не следует сводить к общераспространенности, под которой понимается, что: «а) у всех людей есть некоторые общие представления о добродетельном, правильном, достойном; б) определенные моральные требования и ценности являются общераспространенными, в) всеми признаваемыми в виде неких «простых норм нравственности» или «общече-

ловеческих ценностей» [5, с.255]. Всеобщность как безотносительность нормативных суждений к конкретным лицам и ситуациям выражается в беспристрастности, надситуативности и универсализуемости [5, с.255–256], которые, как черты морального должествования, характеризуют его форму и задают его содержание.

Конкретизируя идеи Р.Г.Апресяна о чертах всеобщности морального должествования, скажем, что моральное должествование в части, относящейся к беспристрастности, означает равное отношение государственного служащего ко всем лицам во всех ситуациях государственной службы с точки зрения того, что они являются своими-другими. Моральное должествование в части, относящейся к надситуативности, означает равное отношение государственного служащего ко всем лицам в разных обстоятельствах, в характеристиках которого (должествование) «нравственное требование Ты обобщается до Они, Мы, Человечество» [5, с.256]. Моральное должествование в части, относящейся к универсализуемости, означает, что государственный служащий, выполняя действия-поступки, затрагивающие интересы другого, исходит из того, что другой в такой же ситуации поступит также. Последняя характеристика морального должествования есть, с нашей точки зрения, одна из вариаций золотого правила нравственности, представляющего с положительной его стороны, какой, согласно В.С.Соловьеву, является милосердие [14, с.112].

Государственный служащий, исполняющий свой моральный долг, предстает перед лицом, с которым он взаимодействует, не просто как объект оценки и потенциальный исполнитель нравственного должествования, но и как субъект — автор этого требования к себе [6, с.59–60].

В категории морального долга государственного служащего фиксируется превращение требования «содействовать и соучаствовать в решении проблем всех граждан, обратившихся к нему без всякого на то исключения» в веление, имеющее смысл при-

нительно к государственному служащему, к условиям его деятельности, к ситуации государственной службы.

В понятии долга, согласно О.Г.Дробницкому, личность выступает как субъект требования, а потому перед ней возникает проблема личного выбора [6, с.61]. Моральный долг обязует государственного служащего подчиняться моральному должностованию, осуществление которого побуждается рациональными и моральными мотивами.

Отметим, что моральный долг как ценность принимает форму мотива деятельности государственного служащего. Характеристикой долга, равно как и других категорий этики является то, что они обладают значением моральных ценностей. Категории в значении ценностей выступают в качестве моральных ориентиров деятельности государственного служащего как определенного типа отношений государственного служащего к миру и к людям.

Всеобщность моральных требований, совокупность которых определяет содержание морального долга государственного служащего, заключается в том, что всякий раз, когда он принимает решения, решает проблемы конкретного лица, он формулирует оценки или предписания, которые имеют смысл ко всякой проблеме, а не к конкретной проблеме.

Выполнение государственным служащим моральных требований, получивших «обобщенное наименование императивов» [1, с.55–56], зависит от его нравственности, которая есть рефлексия на себя: «Рефлексия на самого себя и есть нравственность человека» [2, с.169]. Рефлексия на себя, выявляющая нравственность государственного служащего, есть осмысление им того, как он выполнял требования, обязанности по критерию блага и пользы для общества, для конкретного лица. С этой точки зрения, размышления государственного служащего о выполняемых им обязанностях, возлагаемых на него обществом, инстанцией, есть размышления об отношениях между ним и обществом, инстанцией, делегировавшими

ему обязанности, конкретным лицом, которые сложились в результате достижения поставленных ему целей, сформированных им задач, в которых (отношения) заключены и государственный служащий, и общество, и инстанция, и конкретное лицо.

Невыполнение, точнее отклонение требований, обязанностей государственным служащим далеко не всегда может квалифицироваться негативно. В данном случае речь идет о том, что «без возможности нет должностования», принцип которого, как подчеркивает А.В.Прокофьев, аннулирует негативную оценку на разных уровнях практической рациональности, в различных типах ситуаций, по отношению к различным формам возможности и невозможности совершения какого-либо действия [11, с.70].

Экстраполируя идеи А.В.Прокофьева об аннулировании негативной оценки, скажем, что на уровне общих нормативных положений возможность или невозможность выполнения государственным служащим требований, обязанностей и адекватных их содержанию действий-поступков зависит от состоятельности или несостоятельности самих нормативных положений. Так, несостоятельность ряда нормативных положений в части их легитимности, например, позволяет «продемонстрировать несостоятельность упреков или угрызений совести, связанных с несовершенством этих действий» [11, с.71] государственным служащим. Это, во-первых.

Во-вторых, ситуации государственной службы могут включать в качестве «неустрашимого элемента» неспособность субъекта совершать то действие, которое предполагается общим, неконкретизированным применением нравственной нормативности» [11, с.71].

Мы полагаем также, что негативная оценка должна быть аннулирована в том случае, когда государственного служащего обязали выполнять, например, не соответствующие его должности обязанности. Не следует требовать от государственного служащего того, что заведомо не входит в его функции или превышает его способности.

В этой связи важно отметить, что требования, предъявляемые к государственному служащему, занимающему конкретное место в служебной иерархии, могут быть различными с точки зрения профессиональных обязанностей, но никоим образом с точки зрения нравственных качеств. Последнее особенно важно, поскольку есть точка зрения, согласно которой к высшим должностным лицам должны быть более строгие требования нравственного характера, чем к лицам, которые не занимают таких должностей. Так, мы не согласны с точкой зрения Е.В.Охотского, полагающего, что «чем выше группа государственных должностей, тем строже требования к уровню образованности, стажу работы и духовно-нравственным качествам» [10, с.19].

Независимо от того, какое положение занимает то или иное должностное лицо в иерархии должностей, оно не может отличаться от других государственных служащих по предъявляемым к нему нравственным требованиям, выражениями которых являются моральные нормы.

В моральной норме (движение от общества к индивиду) заключен императив, требующий ее соблюдения всеми людьми, государственными служащими. В моральной норме присутствует требование к государственному служащему: «Государственный служащий должен делать то-то и то-то... не делать того-то...», «Государственный служащий должен быть честным, вежливым...» Из этих норм, предписывающих определенные действия и поступки, быть честным, справедливым и т.д. логически вытекает как позитивная оценка, так и предположение, что их несоблюдение должно наказываться. Такая предписательность, естественно, еще не есть норма поведения. Она указывает, например, направление выбора, но не означает, что он будет осуществлен именно в рамках предписательности конкретной моральной нормы.

Нормы, как подчеркивает А.А.Ивин, являются частным случаем оценок, и именно тем случаем, который представляется нор-

мативному авторитету настолько важным, что он находит нужным установить определенное наказание, если действительность не приводится в соответствие с оценкой [8, с.156].

Однако моральное требование, одним из видов которого является долг, предъявляется в форме рекомендаций, пожеланий. Моральная императивность не угрожает «физическими или организационными ограничениями» [5, с.258]. Санкции морали, в том числе и моральной нормы, обращены к государственному служащему как к сознательному и добровольно выполняющему свои обязанности субъекту. Исполняя свой долг, государственный служащий утверждает его приоритетность по отношению к личной пользе, пользе родственников, сослуживцев, к прагматическим ценностям (успешность, эффективность), к удовольствиям, благодаря чему его ценностные ориентации и цели не приземляются, а человек предстает как цель, а не как средство достижения государственным служащим целей своей деятельности. Как результат, ценности не смещаются и не замещаются. Добром становится уже не то, что приводит к успеху, а то, что стабилизирует отношения между государственным служащим и взаимодействующим с ним человеком, который предстает своим-другим.

Литература

1. *Архангельский, Л.М.* Курс лекций по марксистско-ленинской этике: учеб. пособие / Л.М.Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 318 с.
2. *Бездухов, В.П.* Культура и образование / В.П.Бездухов, Ю.Н.Кулюткин // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СГПУ, 2002. – С.67–173.
3. *Ганжин, В.Т.* Моральная рефлексия и выбор / В.Т.Ганжин // Моральный выбор. – М.: МГУ, 1980. – С.172–194.
4. *Ганжин, В.Т.* Социалистическая нравственность как система: проблемы, процессы, отношения / В.Т.Ганжин. – М.: МГУ, 1987. – 168 с.
5. *Гусейнов, А.А.* Этика: учебник / А.А.Гусейнов, Р.Г.Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.

6. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
7. Жуков, В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы / В.И. Жуков. – М.: МГСУ, Союз, 2001. – 150 с.
8. Ивин, А.А. Аксиология / А.А. Ивин. – М.: Высшая школа, 2006. – 309 с.
9. Ионова, А.И. Этика и культура государственного управления: учеб. пособие / А.И. Ионова, А.Я. Ульянова. – М.: ГАГС, 2003. – 176 с.
10. Охотский, Е.В. Правовой статус государственного служащего Российской Федерации / Е.В. Охотский // Государство и право. – 2003. – № 9. – С.17–26.
11. Прокофьев, А.В. Долженствование и возможность / А.В. Прокофьев // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С.69–85.
12. Сагатовский, В.Н. Есть ли выход у человечества? / В.Н. Сагатовский. – СПб.: Петрополис, 2000. – 148 с.
13. Скрипник, А.П. Долг в моральном выборе личности / А.П. Скрипник // Моральный выбор. – М.: МГУ, 1980. – С.226–250.
14. Соловьев, В.С. Оправдание добра: нравственная философия / В.С. Соловьев. – М.: Республика, 1996. – 479 с.
15. Шрейдер, Ю.А. Этика / Ю.А. Шрейдер. – М.: Текст, 1998. – 271 с.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТА

Е.А.Горохова

Переход экономики России на рыночные отношения изменили подходы к решению многих экономических проблем, особенно тех, которые связаны с человеком. Деятельность современного экономиста осуществляется в сложных условиях интеграции российской экономики в мировую экономическую систему, расширения контактов с зарубежными партнерами, разнообразия моральных и правовых отношений, возникающих в сфере продвижения российских товаров и услуг на мировой рынок. В таких условиях большое значение приобретает поведение работника в команде. От эффективности командной работы напрямую зависит результат работы организации или предприятия. Поэтому проблема формирования организационной культуры у экономистов приобретает совершенно особую значимость.

Создание современной эффективной рыночной экономики, способствующей разрешению социальных противоречий, требует проведения на общегосударственном уровне кропотливой и целенаправленной работы по формированию у населения новой идеологии, новой системы ценностных

ориентаций, соответствующих гуманистической парадигме развития. Такая работа должна проводиться и на уровне профессионализации индивидуального сознания отдельных специалистов.

Вместе с организационными изменениями появляется необходимость в адаптации людей, которые должны работать во вновь образованных группах и более быстро входить в новые ситуации. Организациям нужны люди, которые качественно выполняют работу с самого начала изменений, помогают это делать остальным, быстро создают атмосферу сотрудничества и воодушевляют других выполнять работу лучше. Кроме того, современная социальная практика во всех ее сферах характеризуется ресурсными ограничениями, урезанием бюджетов, снижением накладных расходов и использованием временной помощи, дефицитом квалифицированного персонала. В этих условиях эффективность деятельности специалистов становится ключевым фактором смягчения трудностей переходного периода и достижения организационного успеха.

Таким образом, наличие у современных специалистов в сфере экономики высокого

уровня организационной культуры становится неотъемлемой характеристикой их компетентности и профессионализма. С другой стороны, возникает необходимость формирования этого вида культуры у специалистов в области экономики в процессе получения ими профессионального образования. Решение этой задачи выступает в качестве важного фактора подготовки конкурентоспособного специалиста, свободно выходящего на различного рода контакты, активно строящего многоплановые отношения в команде.

Мы рассматриваем сущность организационной культуры в контексте теории управления. Понятие «организационная культура» вошло в социологический дискурс относительно недавно, в конце 70-х гг., однако к настоящему времени уже сформировались определенные теоретико-методологические подходы к исследованию данной проблемы. Организационная культура вписывается в концепцию норм управления (Э.Файоль, М.Вебер) как определенный свод правил, устраняющих управленческие барьеры и разделение организаций в целях рационального устройства и бесперебойного функционирования.

Классическое направление, основывающееся на критерии эффективности, интерпретирует организационную культуру как совокупность знаний и навыков, схем внутриорганизационных отношений, связанных с привычной постановкой целей и адекватными способами их достижения. Ф.Тэйлор предлагает концепцию научной организации труда, в которой стандартизация и является основным показателем организационной культуры. Сопоставимость внутриорганизационных отношений, высокая степень организационного порядка и ясно сформулированные, конкретные для восприятия и побуждения к действию цели организации становятся показателем организационной культуры, которая является «приложением» к целевому характеру организации.

В концепции человеческих отношений Э.Мэйо наблюдается отход от классики, со-

держится признание «посторонних культурных влияний» и необходимости их инструментального использования для укрепления стабильности организации и включения совокупного потенциала работников для управленческих решений. Мэйо определяет, что среди рядовых членов организации существует система «неформального контроля» и мотивации, и речь идет о том, чтобы перевести эти барьеры на пути реализации в дополнительные средства повышения эффективности организации. В частности, признается важность для членов потребностей в групповой солидарности, безопасности и собственном достоинстве. Последователь предлагает включить культурные нормы в определение состояния легитимных отношений, выработать рекомендации по воспитанию «неформальных лидеров» в процессе консультирования при принятии управленческих решений и даже собственно «формирования ядра» групповой солидарности в целях предотвращения внутриорганизационных конфликтов и усиления внутриорганизационного контроля.

Итак, организационная культура определяется в рамках «доверительных отношений», формирования рабочих групп со схемами самостоятельного контроля, что, по мнению Э.Мэйо, приводит к определенным результатам:

- а) снижает конфликтность между руководством и служащими путем перевода на первичный групповой уровень;
- б) создает ощущение причастности работников к управлению организацией и повышает чувство собственного достоинства;
- в) позволяет дифференцировать подходы к оценке труда работников;
- г) способствует созданию «главного» имиджа организации.

В отличие от классической административной школы, в которой организационная культура легитимирует вертикаль организационных отношений, в этой теории внимание сосредоточено на работнике, его способностях к восприятию и выстраиванию организационных отношений и реализации

организационных перспектив через степень удовлетворенности / неудовлетворенности индивидуальных и коллективных символических потребностей.

В рамках ситуационного подхода (М.Хаммер, М. Ансорф, Дж.Морган) была осуществлена попытка осмыслить организационную культуру как культурные особенности организации, формы и явления организационной жизни, определяющие способы нормативного порядка и формы осуществления совместной деятельности, включения в определенный культурно-исторический или культурно-национальный контекст.

Феноменологический подход (Э.Шайн, Р.Джайнер, Р.Акофф, Г.Хофстед) рассматривает организационную культуру в качестве системы ценностей, пронизывающих все сферы деятельности организации, которые дают основания считать, что изменение одной из переменных может привести к «непредвиденным последствиям».

В организационной культуре различаются ядро (ценности) и производные уровни норм и правил от ядра организационной культуры, которую составляют базовые ценности, зависят возможности изменений и способность организации реализовать все вызовы внешней сферы.

Организационная культура составляет предмет исследований российских ученых В.И.Иванова, Г.В.Атаманчука, В.И.Франчука, которые рассматривают ее как совокупность организационных знаний, образов и норм организационного поведения, ценностей, претензий и норм, определяющих особенности организации. В таком контексте организационная культура связывается с управленческим уровнем, и с индивидуальной деятельностью членов организации, характеризуя ее социальные и социально-антропологические параметры.

А.И.Пригожин, А.В.Сергейчук, М.Н.Павлова реализуют целевой подход к определению и исследованию организационной культуры. Исходя из решаемых в рамках организации экономических, территориаль-

ных и социально-психологических целей, культура понимается в трех видах: культура производства, культура управления и культура поведения. Такое разграничение ориентировано на анализ классически осмысленных систем культуры, которые стабилизируют внешние риски, повышают адаптацию организации, но содержат риск потери управления, что затрудняет выявление проективного, инновационного потенциала организации и основных перспектив организационных изменений. В трехуровневой форме организационной культуры доминирует иерархичность, ограничены возможности исследования «снизу» (культура поведения) или восприятия культуры как системы индивидуальных и объективных восприятий, которая не служит непосредственному удовлетворению функциональных целей организации.

Т.П.Галкина, В.И.Сперанский, А.Н.Силин, О.С.Виханский, А. И. Наумов ориентируются на исследование организационной культуры через поведенческие модели в сложном взаимодействии ценностей, отношений и поведения членов организации. Выявляя ценностные поведенческие интересы и ценности организации, российские ученые считают, что ценности определяют «данное» и «перспективное» в деятельности организации. В организационной культуре, таким образом, выявляется практическая формула «ценности – отношения – поведение». Центральную роль выполняют ценности, разделяемые большинством членов организации и задающие ориентацию поведения. В исследуемой модели также происходят изменения, вмещающие определенные ценностные предпочтения.

Таким образом, сформировались определенные подходы к анализу сущности организационной культуры. Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили концепция организационной культуры как способа поддержания внутренней морали и высокой адаптации организации Э.Шайна, труды российских исследователей Г.В.Атаманчука, В.И.Иванова о

конституирующем характере организационной культуры в формировании и функционировании экономической организации, А.И.Пригожина о значении культуры в управлении организацией и внедрении организационной инновации, Т.П.Галкиной о командном характере организационной культуры.

Таким образом, в исследовании организационной культуры делается акцент на понимание культуры либо как совокупности правил и норм, характеризующих деятельность организации, либо как несимволический ресурс, ценности и нормы, связанные с повышением ее адаптивного потенциала. Преимущества феноменологического подхода состоят в выявлении зависимости организационной культуры от целей и структуры организации, заданных системой управления, в то время как системный подход полагает, что организационная культура состоит во влиянии на внутриорганизационные отношения. К выявлению российской организационной культуры целесообразно применить конструкт «иерархизма», связанный с формированием вертикали внутриорганизационных отношений, воспроизводимых посредством вкрапления ценностей и норм лояльности и стабильности и применения организационных ценностей и норм для минимизации воздействий внешней среды.

Проведенный анализ позволяет подойти к определению понятия «организационное поведение» как составляющей организационной культуры. Вслед за Н.Н.Стружинской мы понимаем организационное поведение как упорядоченную совокупность компетентных действий и целесообразных взаимодействий персонала организации, направленных на решение, обеспечение и обслуживание ее целей и задач.

Данное определение предполагает совокупное рассмотрение феномена организационного поведения на трех уровнях:

- решение задач и достижение целей организации в разрезе поведения каждого сотрудника и коллектива;

- обеспечение этих решений посредством обмена информацией и коммуника-

ций внутри организации при реализации компетентных действий сотрудников;

- обслуживание процессов решения и обеспечения целей и задач организации.

Организационное поведение проявляется в следующих формах и аспектах: поведение индивидуумов в отношении физических объектов в случае неожиданных информационных и социальных контактов; поведение групп, команд и других группировок, характеризующихся общением «лицом к лицу»; поведение организационных единиц, таких как отделы, отделения, фирмы или крупные концерны; поведение взаимосвязанной группы организаций; поведение внутренней и внешней среды компании, например, эволюция технологии, рынков, конкуренции, государственного регулирования и т. д.

Формирование организационной культуры может осуществляться непосредственно в процессе профессиональной деятельности специалистов в организации, однако практика показывает, что адаптация работников к условиям выполнения служебных обязанностей происходит эффективнее, если основы организационной культуры закладываются уже в период их обучения в вузе. Решению этой задачи уделяется большое внимание в Марийском филиале Московского открытого социального университета.

Подготовка экономистов в филиале ведется по двум формам обучения: очной и заочной. Структура и содержание основной образовательной программы и учебного плана специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» соответствует требованиям государственного образовательного стандарта в части федеральной составляющей; специальные дисциплины представлены следующими дисциплинами специализации и по выбору: бухгалтерский учет в бюджетных организациях, экономическая и информационная безопасность, документационное обеспечение управления, управленческий анализ в отраслях, организация и методика налоговых проверок, автоматизированные системы учета и др.

Специальная и целенаправленная работа по формированию у будущих экономистов культуры организационного поведения осуществляется в процессе изучения ими спецкурса «Организационное поведение». Данный курс относится к блоку общепрофессиональных дисциплин, и базируется на курсах «Основы менеджмента», «Теория организации», «Психология и педагогика», «Социология».

В результате изучения курса студенты должны знать:

- основные теории поведения человека в организации;
- основные психологические характеристики личности с точки зрения формирования поведения;
- особенности проявления характеристик личности в организации;
- механизм мотивационного процесса, и возможности модификации поведения индивида, групп под воздействием организации;
- современные тенденции в формировании и развитии групп, внедрении новых форм создания групп;
- функции управления и связанные с ними задачи лидерства по созданию условий эффективного менеджмента;
- уметь различать основные виды рациональных коммуникативных процессов и форм делового общения;
- применять основные методы преодоления сопротивления нововведениям;
- применять способы формирования конкретного поведения, использовать приемы преодоления стрессов;
- основные проблемы адаптации личности, и процесса управления карьерой личности, осуществляемой в организации;
- использовать особенности поведения сотрудников для повышения эффективности деятельности организации, применять механизмы формирования привлекательно-го клиентурного поведения;
- формировать эффективное поведение организации с учетом факторов, влияющих на организационную культуру мультинациональных организаций.

К основным разделам курса относятся:

- организационное поведение и теории поведения человека в организации;
- коммуникативное поведение в организации;
- мотивация и результативность организации;
- формирование группового поведения в организации;
- управление поведением организации;
- лидерство в организации;
- изменения в организации и персональное развитие в организации;
- поведенческий маркетинг;
- организационное поведение в системе международного бизнеса.

В подготовке специалистов по бухгалтерскому учету и аудиту преподаватели используют не только традиционные методы и методики, но и новые. По большинству дисциплин проводятся занятия с использованием расчетных заданий, решением задач, используются кейсы, экономико-математическое моделирование, разбираются конкретные хозяйственные ситуации. Занятия по отдельным дисциплинам проводятся с использованием автоматизированной системы контроля.

Кроме мер административного характера, ведется постоянная работа над совершенствованием методики преподавания, организации разнообразных форм контроля и самостоятельной работы студентов. Широкое использование методов и средств активизации учебного процесса является одной из важнейших составных частей совершенствования технологии обучения студентов в Марийском филиале МОСУ.

Одной из основных целей педагогического коллектива является осуществление личностно-ориентированного, развивающего обучения, постепенный отказ от накопления и усвоения студентами некоторого объема информации, формирования у них независимых друг от друга навыков и умений. Проблемное обучение, рейтинговая оценка результатов всех видов учебной деятельности, педагогика сотрудничества – все это позволяет создать мотивацию активной

работы студента, сделать ее более самостоятельной. Активные формы проведения практических занятий, научно-практических конференций, диспутов и круглых столов, создают хорошие возможности для овладения нормами делового общения и организационного поведения, расширяют кругозор и стимулируют познавательную активность студентов, повышают эмоциональный тонус и снижают негативные последствия недостаточной довузовской подготовленности части студентов.

В учебном процессе и административной деятельности применяются программные средства различного назначения: обучающие, тестовые, электронные справочники, деловые игры, энциклопедии, системы моделирования. В частности, на экономическом факультете – компьютерная деловая игра «Бизнес-курс Корпорация Плюс», система моделирования бизнес-процессов «Project Expert», электронные учебники и учебные пособия.

К числу основных методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов, нашедших наибольшее применение в учебном процессе относятся:

- проблемное обучение;
- деловые игры, ситуационные задачи;
- рейтинговая система с элементами состязательности обучаемых по результатам учебы и аттестации;
- совместная деятельность преподавателя и студентов на учебных занятиях с элементами состязательности в процессе обучения (элементы педагогики сотрудничества);
- использование пакетов индивидуальных заданий при проведении практических, лабораторных занятий, в самостоятельной работе;
- реальное проектирование и моделирование;
- организация научно-исследовательской работы студентов, плановой учебно-исследовательской работы;
- проведение научных конференций, конференций по итогам педагогической и производственной практик;

– подготовка студентов по индивидуальным планам обучения.

Проблемное обучение, как средство активизации познавательной деятельности обучаемых, используется большинством преподавателей на лекциях, практических занятиях, учебно-исследовательской работе студентов, является основной составляющей лабораторных практикумов, индивидуальных планов обучения студентов.

Деловые игры, ситуационные задачи, как варианты практической реализации технологии проблемного обучения путем моделирования практической деятельности специалистов, используются в различных видах учебных занятий.

Рейтинговая оценка результатов всех видов учебной деятельности студентов, позволяющая создать мотивацию активной работы студентов, в том числе самостоятельной, получить более точную и объективную оценку знаний, ввести подлинную состязательность в учебный процесс, находит все более широкое применение в деятельности преподавателей.

Элементы педагогики сотрудничества реализуются большинством преподавателей университета. Совместная деятельность преподавателей и студентов на учебных занятиях представляет хорошие возможности для овладения нормами делового общения и группового поведения, повышает эмоциональный тонус, обеспечивает состязательность учебного процесса.

В зависимости от конкретных дидактических задач, вида подготовки студентов в учебном процессе используются объяснительно-иллюстративные, информационные (компьютерные), и рефлексивные технологии обучения. Объяснительно-иллюстративные технологии применяются преимущественно с целью приобретения студентами фундаментальных, систематизированных знаний за счет осмысления и усвоения излагаемого в определенной последовательности учебного материала. Основное внимание преподавателей при обучении студентов на основе объяснительно-иллюстративных тех-

нологий сосредоточивается на активизации познавательной деятельности, умственном развитии обучаемых, расширении багажа знаний и формировании творческого мышления.

Ведущими видами занятий при объяснительно-иллюстративном обучении являются лекции, семинарские и практические занятия. Наибольшее распространение в университете получило чтение проблемных лекций (Швецов Н.М., Журавлева Г.Г., Сидоркин А.И.); лекций-диалогов (Гаранина И.Г., Клюкина Н.В.), визуальных лекций с применением современных информационных технологий (Митрофанов В.И., Паймакова Г.А.).

Среди основных методик проведения семинаров наибольшее распространение получили: семинар-круглый стол (Клюкина Н.В., Бирюкова А.В.), семинар-дискуссия (Медякова В.В., Вяткина Л.А.), семинар-беседа (Сидоркин А.И.).

В методике проведения практических занятий существенное значение приобрели тенденции усиления прикладной направленности обучения, формирования конкретных профессиональных навыков (Николаев М.Л., Кулагин В.А.). Дальнейшее развитие получили информационные образовательные технологии, базирующиеся на имеющихся в университете компьютерах третьего поколения.

Постепенно внедряются в учебный процесс университета рефлексивные технологии, суть которых состоит в том, что студен-

ты, опираясь на приобретаемые знания и опыт, самостоятельно обнаруживают и осмысливают учебную или профессиональную проблему, мысленно и практически действуют в целях поиска и обоснования оптимального варианта ее разрешения. Наибольшее распространение данные технологии получили в виде функционального проектирования (Поздеев В.Л.), видеотренинга самоидентификации (Родионова Е.В.), тренинга личностного роста (Сокольников В.А.), тренинга общения (Вяткина Л.С.) и др.

Знания, умения и навыки, получаемые студентами в учебном процессе, отрабатываются в реальной профессиональной деятельности в процессе прохождения ими производственной практики. Все виды практик, за исключением учебной (учебно-ознакомительной), проводятся во внешних организациях различных организационно-правовых форм, с которыми заключаются договора на несколько лет. Так, студенты экономического факультета проходят учебно-производственную и преддипломную практику в ООО «Росгосстрах-Поволжье» – «Управление по РМЭ», в Министерстве финансов Республики Марий Эл.

Целенаправленная, систематическая работа, проводимая в филиале, дает свои результаты. Умения и навыки организационного поведения, получаемые студентами в процессе обучения, позволяют им успешно адаптироваться к условиям профессиональной деятельности. ■

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Н.В.Бессонова

Социокультурный этап развития общества в России, как и во всех развитых странах мира, отмечен стремительным научно-техническим прогрессом, глобальной информатизацией, постепен-

ным становлением нового типа общественно-экономической формации – постиндустриального «информационного», или «открытого» общества, все виды активности которого построены на применении высоких

технологий. Социальные и экономические преобразования в стране оказывают влияние не только на уровень жизни населения, но и на российское образование, вследствие чего возникают предпосылки для его модернизации. Одним из направлений модернизации образования является его информатизация, под которой понимается обеспечение сферы образования методологией и практикой использования средств информационных технологий, ориентированных на достижение целей обучения.

Нормативной базой для решения данной проблемы выступают: Закон Российской Федерации «Об образовании», «Концепция модернизации образования до 2010 года». Данные документы определяют основные задачи информатизации образования, в числе которых – подготовка педагогических кадров, обладающих высоким уровнем информационной культуры.

В этой связи резко возросли требования к информационной культуре личности, как одного из важных структурных компонентов профессиональной культуры. Человеку требуются осознание информационной картины мира как системы символов и знаков, сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой, умение использовать предоставляемые возможности, то есть определенный уровень информационной культуры и культуры поведения в информационной среде.

В работах К.К.Колина, Г.Р.Громова, В.Н.Костюка, К.Р.Поппера [1, 2, 3, 4] указываются качества и умения, которыми должен обладать человек в информационном обществе: активность, критический характер мышления, открытость всему новому и умение в нем ориентироваться, коммуникативные навыки, умение пользоваться информационными ресурсами для решения жизненно-значимых задач. Если жизнь в индустриальном обществе требовала от человека определенного уровня научной и технической культуры, то жизнь в современном обществе требует культуры информационной.

«Важная роль в разрешении этой проблематики принадлежит дополнительному образованию, главным достоинством которого является то, что оно инновационно, оперативно откликается на постоянно изменяющиеся социокультурные и образовательные запросы общества. Здесь предоставляется широкий спектр вариативных программ для практически любой образовательной области, ориентированных на глубокую исследовательскую работу с детьми и готовых к коррекционной работе с теми, кто в этом нуждается» [5].

Эволюция системы дополнительного образования детей связана с поисками новых форм, методов и средств образовательной деятельности, использование в педагогической деятельности новых информационных технологий. Здесь возникает вопрос о формировании информационной культуры педагога дополнительного образования.

В науке накоплен значительный фонд знаний, необходимых для анализа и решения этой проблемы. В научных трудах в последние годы рассматривались отдельные аспекты информационной культуры: сущность понятия информационной деятельности (Ю.С.Брановский, Н.И.Гендина, Ю.С.Зубов, В.А.Минкина, Н.А.Сляднева и др.), формирование информационной культуры педагогов и послевузовская подготовка педагогов к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности (Е.И.Машбиц, С.В.Монахов, К.Р.Овчинникова, И.В.Роберт, С.М.Конюшенко и др.), формирование информационных умений при подготовке к научно-исследовательской деятельности (В.И.Загвязинский, Т.Е.Климова, Л.М. Кустов, В.Г.Рындак, В.А.Сластенин и др.).

С недавнего времени информационная культура педагога как понятие стала предметом особого внимания исследователей. Ученые понимают информационную культуру педагога как один из элементов общей культуры человека, представляющий собой совокупность знаний, умений, навыков и способностей эффективной работы с ин-

формацией в любых ее формах, осознания своего места в информационной среде, совокупность норм, ценностей, связанных с потреблением и созданием информационных ресурсов и выполнением профессиональной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях [8].

По мнению Е.Л.Харчевниковой [9] информационная культура педагога проявляется:

- в ценностном отношении к информации, заключенной в различных источниках, стойком интересе к информационной деятельности;
- в умении осмысливать и формулировать свои информационные запросы;
- в готовности использовать любые источники информации, осуществлять их сознательный выбор, «управлять» ими;
- в свободном «владении» информационным потоком (ориентировка и предпочтение);
- в знании и активном использовании в профессиональной деятельности алгоритма (технологии) информационного поиска;
- в умении свертывать и развертывать информацию, перерабатывать, структурировать в процессе пользования, создавать новую информацию;
- в способности создавать, хранить и распространять информацию.

По мнению ученых, в основном совокупность обязательных умений и навыков педагога, которые определяют его информационную культуру, необходимую для эффективного применения средств новых информационных технологий в учебном процессе, включает в себя следующие элементы.

Педагог должен стремиться к возможно более полному использованию персонального компьютера и других средств информационных технологий. Он может успешно использовать персональный компьютер в преподавании своего предмета не зная языка программирования. Педагог должен иметь представление об устройстве компьютера (в принципе глубоко не вникая в физические основы его работы), уметь включать и выключать компьютер, иметь навы-

ки работы с клавиатурой ПК, подбирать программу из библиотеки программ, использовать экранные «меню», запускать программу, записывать информацию на магнитный носитель, вводить и редактировать текст, строить различные изображения с помощью графического редактора, взаимодействовать с компьютером в масштабе реального времени. Педагог должен уметь использовать имеющееся сервисное программное обеспечение (например, обращаться с запросами к базе данных), применять готовые пакеты прикладных программ, в том числе и интегрированные пакеты программ для решения различных задач, иметь представление о системном и прикладном программном обеспечении.

Педагог должен уметь использовать автоматизированные обучающие системы (АОС) для проектирования педагогических программных средств организовывать различные режимы работы локальной сети, глубоко понимать смысл звеньев основной технологической цепочки решения задач (объект – модель – алгоритм – программа – результат) и отношения между ними, использовать интегрированные системы средств новых информационных технологий для активизации познавательной деятельности обучаемых [10].

Совокупность обязательных признаков, определяющих информационную культуру педагога, включает в себя следующие элементы:

- грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений – означают овладение не только знаниями и способами деятельности в сфере информатизации, но и способами информационного познания (поиска, отбора, структурирования, системного анализа информации);
- гуманистически ориентированная информационная ценностно-смысловая сфера личности (мотивы, потребности, цели стремления, интересы, мировоззрение);
- развитая информационная рефлексия (представляет собой отслеживание челове-

ком целей, процесса и результатов своей деятельности по освоению информационной культуры, а также осознание тех внутренних изменений, которые в нем происходят);

- творчество в информационном поведении и социально-информационной активности (имеет множество граней – от создания собственных теорий, открытия информационных закономерностей до нахождения нестандартных решений, проявлений самостоятельности, способности видеть новую для себя проблему в различных информационных ситуациях);

- выбирать и формулировать цели, осуществлять постановку задач;

- легко и быстро решать самые разнообразные задачи на компьютере, подобно тому, как истинно грамотный человек может свободно читать и писать;

- находить информацию в различных источниках, пользоваться автоматизированными информационными системами поиска, хранения, переработки, передачи и представления информации, на электронной технике и телекоммуникациях;

- правильно воспринимать различную информацию, выделяя в ней главное и второстепенное; упорядочивать, систематизировать, структурировать данные и знания;

- включать информацию в систему формируемых в вузе знаний, использовать эти знания при восприятии и критическом осмыслении информации;

- видеть информацию в целом, а не фрагментарно, выделять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума», устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;

- интерпретировать информацию, понимать ее суть, адресную направленность, цель информирования; визуальную информацию переводить в вербальную знаковую и наоборот;

- применять различные виды формализации информации; использовать для анализа изучаемых процессов и явлений базы данных, знаний, системы искусственного ин-

теллекта и другие современные информационные технологии;

- широко использовать математическое и информационное моделирование для изучения различных объектов и явлений; анализировать информационные модели с помощью автоматизированных информационных систем;

- разрабатывать эффективные алгоритмы и реализовывать их на компьютере;

- интерпретировать и анализировать полученные результаты, проводить вычислительные эксперименты для проверки правильности полученных моделей; предвидеть последствия принимаемых решений и делать соответствующие выводы [8].

В рассмотрении сущности информационной культуры педагога ученые выделяют в качестве основных структурных элементов этого явления когнитивный (знания и умения в области информатизации и компьютеризации), процессуальный (информационные технологии), технический (возможности компьютера), аксиологический (ценности, направленность на работу с информацией), психологический (готовность и способности), профессионально-деятельностный (связь информационной деятельности с профессией).

Сущность информационной культуры педагога определяется тем, что, преломляясь через профессиональную деятельность, она выражается в более высоком качестве этой деятельности и более высоком уровне развития целостной индивидуальности и личности педагога.

«Информационную культуру педагога необходимо рассматривать как сложное системное образование, отражающее интеграцию знаний о человеке и культуре человечества; информационная культура отражает уровень развития социума, национальную, экономическую, экологическую, техническую и другие стороны развития общества. Информационная культура взаимосвязана с другими видами культур» [8].

Важным аспектом понятия «информационная культура педагога» выступает социально-психологический аспект. Современ-

ный человек, оказавшись в условиях изобилия практически неорганизованных информационных потоков, весьма часто не способен противостоять влиянию направленной на него информации. Необходимость сохранения психологического и социально-адаптационного равновесия заставляет его вырабатывать собственные или заимствовать готовые способы, методики, приемы, стратегии информационного поведения. В этом случае в первую очередь необходимо обратить внимание на культуру восприятия информации. Данный процессуальный элемент информационной культуры личности предполагает возможность управления собственным вниманием.

Не менее важно отметить культуру передачи информации как элемента информационной культуры личности, определяющего эффективность социально-информационных технологий и играющего огромную роль в ситуациях, когда каналом воздействия выступает межличностное общение. Информационная культура личности в этом случае находит проявление в умении получить все интересующие сведения и проигнорировать ненужные, сохраняя психологический комфорт, противостоять прессингу, построить взаимовыгодный диалог.

Определяющим в данной ситуации является уровень активности контактов личности с информационной средой, который характеризуется следующими параметрами: открытостью, интенсивностью, осознанностью, способностью к рефлексии.

Открытостью личности, ее информационного поля для вхождения социальной информации (даже на уровне ежедневного просмотра телевизионных передач и навигации по Интернет-ресурсам) определяется эффективность значительной части социально-информационных технологий, ибо в этих условиях имеется больше шансов для получения потребителем социально значимой информации, чем в тех случаях, когда личность закрыта для контактов с информационной средой. Опыт взаимодействия с информационной средой повышает уровень

информационной культуры личности, естественным путем формируя знание специфики отдельных социально-информационных технологий, а также индивидуальную систему ценностных установок. Интенсивный и осознанный контакт с информационным пространством, способность к анализу результатов информационного поведения иницируют возникновение привычки к анализу источников информации, через которые идет социальное воздействие; формирование уровня доверия к отдельным источникам; понимание, что получение достоверной информации возможно только на основе свободного альтернативного доступа к разнообразию информационных источников; спокойное отношение к разнообразию трактовок факта, мнений по одному и тому же вопросу; желание быть информированным о степени достоверности источников информации и транслируемых фактов.

Педагог использует информационные технологии не только для получения необходимой ему лично информации, которую он в дальнейшем может использовать для сообщения детям, для организации их учебной деятельности, но при этом педагог должен перерабатывать интересную информацию с тем, чтобы она оказалась доступной и интересной детям, позволила реализовать закономерности обучения, развития и воспитания. **Этим уже определяется специфика информационной культуры педагога.** Особенности информационного поведения педагога не ограничиваются указаниями на переработку информации с учетом особенностей детей, педагогического процесса и др. Имеется еще одна направленность информационного поведения, которая присуща только педагогу и отличает его от любого другого специалиста.

Современный педагог характеризуется открытостью, проявляющейся в том, что он делает доступными для детей имеющиеся у него знания и умения в области преподаваемого предмета, а также в том, что не скрывает своих интересов и предпочтений, мыслей и желаний, откровенен в выражении

отношений к каким-либо явлениям и фактам. Современный педагог, обладающий информационной культурой, открыто демонстрирует собственный опыт, свое информационное поведение детям. В этом проявляется не только открытость как универсальная черта современного гражданина, члена общества, но и педагогическая функция, функция социализации, когда опыт информационного поведения передается другим поколениям вместе со знанием информационных технологий, отношением к ценностям в информационной среде и др.

Данная направленность как характерная черта педагога отражает еще одну особенность информационной культуры педагога. Педагог не может не обращаться при изучении вместе с детьми каких-либо явлений, событий, процессов и фактов к использованию при этом добытой в Интернете информации или информации, переработанной из литературных источников на основе информационных технологий.

Ни один настоящий педагог не может обойтись без того, чтобы не использовать информационные технологии и увлечение многих учащихся компьютером и Интернетом. Он обязательно использует этот интерес и привлекает учащихся к поиску, переработке информации и др., включит учащихся в активный учебно-познавательный процесс. А это, как известно, обеспечивает высокую эффективность обучения, повышает качество образования.

Таким образом, информационная культура педагога отличается четкой направленностью на использование информационных технологий в своей профессиональной деятельности со следующими целями:

- применение методов и приемов обучения с использованием современных компьютерных программных продуктов, их демонстраций;
- организация учебно-познавательной деятельности учащихся с применением информационных технологий;
- реализация эмоционально-ценностного компонента содержания образования с

помощью демонстрации возможностей информационной образовательной среды в получении и переработке, трансформации и хранении информации (увеличение объема информации, ее наглядность, оперативность ее получения из различных источников и пр.);

- установление за счет собственного информационного поведения более тесного контакта и взаимопонимания с учащимися и коллегами (повышение авторитета), что способствует усилению педагогического воздействия;

- повышение не только уровня собственной профессиональной деятельности, но и качества обучения, воспитания и развития учащихся;

- создание условий для развития у учащихся потребности в применении информационных технологий на практике.

Забота педагога не только о себе, но и о детях (сделать более насыщенной и интересной информацию, более доступной для учащихся и др.) может быть обусловлена различными обстоятельствами: собственным интересом к компьютерной технике, стремлением стать более современным, пониманием ценности информационных технологий в образовании и профессиональной деятельности и т.д.

Современный педагог, вне зависимости от его предметной специализации, должен органично использовать все преимущества информационных технологий в обучении «своей» дисциплины и быть способным воспитывать у учащихся потребность применять эти технологии на практике.

В связи с этим от педагога требуются дополнительные способности – и не только те, что назывались выше при рассмотрении основных элементов информационной культуры в виде умений поиска, переработки, трансформации и пр. У педагога должна быть развита особая интуиция, чтобы определить наиболее удачный с точки зрения восприятия учениками вариант презентации найденного материала, особая чувствительность должна быть и по отношению к ис-

точникам. Эти и другие особенности показывают, что у педагога должны быть интегрированы разные способности – технические, информационные, педагогические, методические, психологические. При этом синтез данных способностей должен обеспечить успешность действий педагога с тем, чтобы успешными оказались действия учеников (по Конюшенко).

По В.Д.Шадрикову, при анализе информационного уровня деятельности можно выделять прагматическую значимость, динамику проявления, возможности предоставления обучаемому информации и реализации ее в исполнительных действиях ученика [11, с.156]. Следуя данному подходу, можно сказать, что педагог, обладающий информационной культурой, способностями синтезировать знания из разных предметных областей, должен быть способен и к тому, чтобы научить своих учеников не только преподаваемому предмету на этой основе, но и сопутствующим знаниям и умениям в области информатизации, а еще, возможно, научить синтезировать знания и умения из разных областей с целью самосовершенствования.

С.М.Конюшенко считает, что сущность информационной культуры педагога выражается не только в наличии у специалиста знаний и умений в области компьютеризации и информатизации, в его компьютерной грамотности и умении реализовывать ее в педагогической деятельности, но и в наличии специальных методических умений, позволяющих гибко, вариативно использовать знание информационных технологий и получаемую информацию для организации учебно-познавательной деятельности учащихся, для формирования их информационной культуры в педагогическом процессе [8].

Как сложное явление информационная культура педагога может быть представлена следующими компонентами: информационно-содержательным, психологическим (личностным), деятельностным, которые включают как уже сложившиеся в науке и практике представления о знаниях и умениях, способностях и качествах специалиста в

рамках информационной культуры, так и новые, специфичные для педагога.

Психологическую составляющую информационной культуры педагога С.М.Конюшенко рассматривает с точки зрения характеристик сфер индивидуальности:

- *в интеллектуальной сфере* – мышление (способность анализировать информационные ресурсы и выявлять их возможности в решении задач профессиональной педагогической деятельности; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в ситуациях поиска, преобразования и трансформации необходимой информации); педагогическое воображение, предвидение и прогнозирование, выражающиеся в способности соотносить цель деятельности с реальной информацией и возможностями ее преобразования и использования в конкретной профессиональной ситуации; способность, не боясь ошибок и просчетов, осуществлять свои рассуждения по поводу получения и использования информации и информационных технологий в профессиональной деятельности; знания информационных технологий, их возможностей в совершенствовании педагогической деятельности и профессиональном самосовершенствовании педагога, знание психологии общения в реальном и виртуальном мире;

- *в мотивационной сфере* – мотивация развития информационной культуры (стремление овладеть новейшими информационными технологиями, стремление применять их в своей профессиональной деятельности для решения своих педагогических задач; стремление изучать передовой опыт в области информатизации образования и передавать собственный опыт своим коллегам и учащимся, нацеленность на достижение высокого уровня информационной культуры, мотивы достижения успеха в профессиональной деятельности на основе информационных технологий, стремление получить за счет этого признание у своих коллег в педагогическом коллективе и т.д.);

• *в волевой сфере* – целенаправленность действий в информационной среде (здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений – это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям); терпение и владение собой в ситуациях поиска информации, ее переработки в педагогических целях; настойчивость в овладении новыми информационными технологиями и умениями их использовать в профессиональной деятельности; достижении целей самоактуализации, саморазвития; волевые устремления при решении научных и профессиональных проблем: инициативность, смелость, принципиальность в разработке и осуществлении профессиональных проектов на информационной основе;

• *в эмоциональной сфере* – способность понимать собственные эмоциональные состояния в ситуациях поиска и переработки нужной информации (далеко не каждый человек испытывает удовольствие от самого поиска или от процесса преобразования полученной информации, в то же время именно эта сторона профессиональной деятельности, когда педагог может сосредоточить свое внимание на способах и путях получения информации, свидетельствует о том, что он в дальнейшем сможет передать свой опыт получения информации, а не только собственно найденную информацию своим ученикам или коллегам), способность достойно переживать отсутствие результата, технические и другие помехи при работе в информационной среде; способность адекватно оценивать собственные достижения в использовании информационных технологий для своей профессиональной деятельности, свой уровень информационной культуры; способность открыто делиться своими чувствами и переживаниями, возникающими в связи с использованием информационных технологий;

• *в предметно-практической сфере* – способность воспроизводить и осваивать новые знания, виды и формы деятельности в информационной среде, готовность к коллективной деятельности с использованием новых информационных технологий, владение операционными навыками (умение работать с программным обеспечением, принимать решения, отфильтровывать нужную информацию, вырабатывать идеи); навыки обработки информации; умение общаться с использованием информационных средств и технологий; умение ориентироваться в информационной среде;

• *в экзистенциальной сфере* – понимание информационной культуры как одной из ведущих социальных и профессиональных ценностей; адекватная самооценка собственных возможностей в использовании информационных технологий, информационных ресурсов, уверенность в их выборе и реализации, наличие собственной профессиональной позиции, включающей замыслы и идеи по получению и преобразованию информации, а также по применению информационных технологий в профессиональной деятельности для решения педагогических задач, осознанное отношение к себе как к педагогу, владеющему информационными технологиями, свобода в проявлении своей информационной культуры в профессиональной деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию; стремление к профессиональному самосовершенствованию на основе информационных технологий и формированию информационной культуры у своих учеников, способность адекватно ориентироваться во всех информационных инновациях, брать на себя ответственность за информатизацию профессиональной деятельности;

• *в сфере саморегуляции* – способности к рефлексии в области поиска и преобразования информации, в овладении и использовании информационных технологий; самоанализ и самооценка профессиональной деятельности на основе информатизации, умение соотносить свою деятельность, свой

индивидуальный стиль, уровень информационной культуры с социальным и профессиональным опытом, умение определять достоинства и недостатки собственной информационной культуры, ее преломление в профессиональной деятельности и поведении, умение определять резервы своего дальнейшего профессионального роста, регулировать свою педагогическую деятельность и отношение к ней с точки зрения информационной культуры.

Представленные выше характеристики сфер индивидуальности педагога отражают психологические составляющие его информационной культуры. Значение их – в том, что они указывают на внутренние факторы становления информационной культуры, на критерии оценки информационной культуры, на возможности саморазвития информационной культуры [8].

Информационная культура педагога обладает определенной структурой (что позволяет ее дифференцировать) и связями между составляющими (что делает ее целостной). Как известно, какая-либо совокупность элементов становится целостной системой в результате процесса интеграции. «Под интеграцией в самом общем смысле понимается процесс становления целостности... Образование связей, затем существенных взаимозависимостей и, наконец, появление качественно новых интегративных свойств... – все это не что иное, как ступени последовательного становления целостности», – утверждает Б.В.Ахлибинский [12]. С этих методологических позиций целостность информационной культуры педагога представляется как гармоничность развития всех ее составляющих, характеризуется высокой степенью согласованности всех психических свойств и качеств, их взаимообогащением и активным проявлением в информационной и педагогической деятельности.

Понятие «информационная культура педагога» выполняет ряд функций по отношению к педагогической практике, удовлетворяя тем самым ее потребности: описатель-

ную, объяснительную, прогностическую и др. [8].

- Ее описательная функция заключается в том, чтобы дать адекватное понимание и истолкование информационной культуры педагога как педагогического явления, интегрирующего информационные и психолого-педагогические процессы.

- Объяснительная функция данного понятия состоит в том, что она раскрывает генезис формирования информационной культуры педагога – от отдельных элементов в информационном компоненте, свойств и качеств в психологическом компоненте, умений и способов действия в деятельностном компоненте – к становлению целостной информационной культуры. Объяснительная функция позволяет рассматривать формирование информационной культуры как неотъемлемую часть более общей системы процесса профессиональной подготовки будущего педагога в вузе или процесса переподготовки, повышения квалификации действующего педагога. Ориентация на формирование информационной культуры как целостности способствует преобразованию сложившейся практики профессиональной подготовки педагога, преодолению противоречий и недостатков в ней.

- Прогностическая функция данного понятия реализуется за счет формулирования нормативных требований к подготовке педагога, совершенствования номенклатуры целей (что формировать?), процесса формирования информационной культуры (как формировать и развивать?).

- Методологическая функция рассматриваемого понятия выражается в том, что она ориентирует на системный подход к исследованию и самого явления информационной культуры педагога как целостности, и сущности процесса ее формирования.

Названные выше функции тесно переплетаются с преобразующей функцией, которая связана с проектированием количественных и качественных изменений в информационной культуре педагога, в процессах профессиональной подготовки студента и повыше-

ния квалификации педагога, соответствующих структурным составляющим данного вида культуры и новым требованиям к учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Информационную культуру педагога необходимо рассматривать как сложное системное образование, отражающее интеграцию знаний о человеке и культуре человечества; информационная культура отражает уровень развития социума, национальную, экономическую, экологическую, техническую и другие стороны развития общества. Информационная культура взаимосвязана с другими видами культур.

«Дополнительное образование детей – единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение, развитие личности; – неотъемлемая часть системы непрерывного образования, призванная обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей...

Основой дополнительного образования является опора не на отдельные индивидуальные особенности ребенка, а на целостное личностное развитие» [13].

Законом РФ «Об образовании» (1992 г.) и Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей (1997 г.) определены основные задачи для этих учреждений:

– обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей преимущественно от 6 до 18 лет;

- адаптация их к жизни в обществе;
- формирование общей культуры;
- организация содержательного досуга.

Среди обязанностей педагога дополнительного образования – «разработка и реализация дополнительных образовательных программ, выявление творческих способностей детей, формирование у них устойчивых профессиональных интересов и склонностей» [13].

Поскольку в России идет процесс становления информационного общества, то можно говорить о необходимости адаптации детей к жизни в информационном обществе, о необходимости формирования у них информационной культуры.

Анализ изученных научных публикаций, основные задачи дополнительного образования детей и обязанности педагога дополнительного образования позволяют сформулировать понятие «информационная культура педагога дополнительного образования детей». Информационная культура педагога дополнительного образования детей – система знаний и умений в области компьютеризации и информатизации, его компьютерная грамотность и умение реализовывать ее в педагогической деятельности в учреждении дополнительного образования детей, а также наличие специальных методических умений, позволяющих вариативно использовать знание информационных технологий и получаемую информацию для организации учебно-познавательной деятельности воспитанников с целью формирования их информационной культуры.

Литература

1. Колин, К.К. Информатизация образования как фундаментальная проблема / К.К.Колин // Дистанционное образование. – 1998. – № 6 – С.10–12.
2. Громов, Г.Р. ЭВМ и информатизация общества: старые мифы и новые проблемы / Г.Р.Громов // Микропроцессорные средства и системы. – 1988. – № 5. – С.85–92.
3. Костюк, В.Н. Информатизация как социальный и экономический ресурс / В.Н.Костюк. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 48 с.
4. Поппер, К. Открытое общество и его враги / К.Поппер. – М.: Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – Т. 2. Время лжепрофетов. – 525 с.
5. Попов, В.В. Организационно-педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В.попов. – Оренбург, 2003. – 21 с.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – М.: Про-Пресс, 2002. – № 6. – С.11–40.

7. *Изарова, Е.Г.* Формирование информационной культуры в процессе обучения информационно-коммуникационным технологиям в учреждении дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г.Изарова; Уральский гос. пед. университет. – Екатеринбург, 2004

8. *Конюшенко, С.М.* Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук / С.М.Конюшенко; Ярославский гос. пед. университет им. К.Д.Ушинского. – Ярославль, 2005.

9. *Харчевникова, Е.Л.* Информационная культура как системообразующее качество профес-

сиональной компетентности современного педагога / Е.Л.Харчевникова. – <http://vgpu.vladimir.ru/konf/lerner/sek3/Harchevnikova.dok>

10. <http://www.edu.nsu.ru/education/uchred/pedkollege2/5.htm>

11. *Шадриков, В.Д.* Философия образования и образовательные технологии / В.Д.Шадриков. – М., 1993. – 177 с.

12. *Ахлибинский, Б.В.* Диалектика как основа интеграции научного знания / Б.В.Ахлибинский. – Л., 1984. – 160 с.

13. Словарь-справочник терминологии в дополнительном образовании детей. – М., 2002.

ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫЕ КЛУБЫ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНОЙ, КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ И ЖИЗНЕСТОЙКОЙ ЛИЧНОСТИ

А.В.Богданов

Изменение социально-политических и экономических условий в России повлекли за собой преобразования в идеологии физкультурно-спортивного движения страны, что впоследствии стало причиной разрозненности физкультурно-спортивных клубов в России. В настоящее время клубная работа времен советской эпохи перестала отвечать требованиям нового времени.

Один из важнейших вопросов перестройки системы клубной работы в рамках физкультурно-спортивного движения – поиск новых направлений, отвечающих требованиям сегодняшнего дня, способных решить весь комплекс социально-педагогических задач. К числу таких направлений относится *спортивно-гуманистическое воспитание*, целью которого является формирование у детей и молодежи отношения к спорту, на основе идеалов и ценностей гуманизма.

Гуманистическую теорию спорта ученые рассматривают в двух аспектах: 1) как научную дисциплину, предметом которой в рамках комплексной (общей) теории спорта является гуманистическая проблематика этой теории; 2) как определенный ракурс педагогики спорта, социологии спорта, психоло-

гии спорта и других частных наук о спорте, при котором он и связанные с ним явления оцениваются с позиций гуманизма [1, с.197].

Круг проблем гуманистической теории спорта очень широк: способен ли спорт воспринимать и воплощать в жизнь гуманистические идеалы и ценности? Содействует ли он формированию и развитию свободной, активной, творческой личности?

Исторический аспект деятельности физкультурно-спортивных клубов в России с позиции гуманизма анализируется в научных исследованиях Е.Ю.Зеликсон, Д.А.Крадман, Н.Ю.Мельникова и В.Н.Петракова, А.А.Перевозников, В.В.Столбов и И.Г.Чудинов, А.Б.Суник, А.В.Харьков и др.

Общая концепция спортивно-гуманистического воспитания детей и молодежи впервые была разработана В.И.Столяровым. Под его руководством проведен ряд диссертационных исследований. Так, в работе О.И.Самусенкова анализируются вопросы спортивно-гуманистического воспитания учащихся спортивных школ. Е.В.Стопникова освещает вопросы спортивно-гуманистического воспитания студенческой молодежи. Вместе с тем многие важные вопросы в рамках

спортивно-гуманистического воспитания детей и молодежи до сих пор являются дискуссионными. К их числу относится и вопрос совершенствования деятельности детских и юношеских физкультурно-спортивных клубов. В этой связи необходимо обратиться к опыту их развития в нашей стране [2].

В России физкультурно-спортивные клубы возникли во второй половине XIX века. Ученые выделяют три основных этапа их развития: дореволюционный – до 1917 г., советский – 1917–1991 гг. и современный или постсоветский – после 1991 года.

В дореволюционной России существовало три вида клубов в рамках спортивного движения: физкультурно-оздоровительные, физкультурно-спортивные и спортивные. Клубы формировались по территориальному и по производственному принципам. Основными направлениями деятельности физкультурно-спортивных клубов дореволюционной России были: учебно-методическая и спортивная работа, пропаганда физической культуры и спорта, создание и развитие материальной базы, а также подготовка квалифицированных кадров в области физического воспитания и спорта.

Физкультурно-спортивные клубы внесли существенный вклад в развитие системы физического воспитания и спортивного движения дореволюционной России. Благодаря развитию сети клубов российский спорт вышел на международную арену. Однако, отсутствие единой системы физического воспитания в стране, недоступность отдельных видов спорта препятствовали массовости и росту спортивных достижений российских спортсменов.

В советский период при господстве идеологии марксизма-ленинизма спортивное движение имело ярко выраженную политическую направленность. Государственные спортивные клубы формировались по производственному принципу, имели ведомственное подчинение, подвергались жесткому идеологическому контролю. Клубы были поставлены на службу государству: во-первых – для подготовки к трудовой и военной

деятельности, во-вторых – для завоевания ведущих позиций в мире по основным видам спорта в целях демонстрации превосходства советской политической системы в целом, и системы физического воспитания, в частности [3, с.13].

Длительная история физкультурно-спортивного движения доказала огромную роль и эффективность клубной работы, которая позволяет дифференцированно учитывать интересы и потребности различных групп населения, вести консультационную работу среди занимающихся спортом, осуществлять не только организационную, но и педагогическую деятельность.

Одно из основных преимуществ любительских физкультурно-спортивных клубов – способность развивать физкультурно-спортивную активность в рамках демократической самоорганизации. Особого внимания заслуживают физкультурно-спортивные клубы по интересам, которые способны осуществить переход от технологии обучения и оздоровления к технологии широкого воспитания, обучения и гражданского становления. Такой подход к организации спортивной клубной работы в нашей стране основан на учете зарубежного опыта организации спортивного движения.

Так, например, в Финляндии, как отмечает К.Хейнила, в настоящее время идеология спортивных клубов делится на две категории: концепция деятельности, определяемая задачами спорта, и базовая ценность деятельности, определяемая социальными и гуманитарными ценностными ориентирами. Более 30% населения, включая детей и молодежь, являются членами различных спортивных клубов по отдельным видам спорта. В Бельгии за последние 20 лет отмечается увеличение процента активных членов в спортклубах и снижение активности подростков, не являющихся членами спортклубов. В Германии уже в 1986 году более 30% населения было охвачено спортивными союзами и клубами, причём, число их членов постоянно росло. Во многих странах создана и расширяется сеть спортивных клубов для инвалидов. Одно из

основных требований к современной клубной физкультурно-спортивной работе связано с осознанием учеными и специалистами-практиками двух важных фактов.

Во-первых, на основе проведенных теоретических исследований, обобщения практического опыта все больше осознается, что в подобной деятельности заложены огромные возможности для достижения социально-культурных и личностных целей применительно к различным группам населения, в том числе для детей и молодежи. Во-вторых, многочисленные социологические и педагогические исследования, проведенные в разное время и в разных странах доказывают, что для значительной части населения характерно пассивное отношение к занятиям физкультурой и спортом. Гуманистический потенциал занятий используется не в полной мере, а иногда, как считают российские ученые, этот факт приводит к весьма негативным последствиям: содействует одностороннему развитию личности [4].

На основе вышесказанного можно утверждать, что традиционные формы физкультурно-спортивной работы с населением уже не отвечают современным требованиям. Необходимы такие методы организации физкультурно-спортивной деятельности, на основе которых могут быть удовлетворены разнообразные группы потребителей, независимо от пола, возраста, физического и психического состояния и т.д. Это является главным условием повышения физкультурно-спортивной активности населения.

Второе, не менее важное, условие – повышение социального эффекта занятий физкультурой и спортом, максимально полное использование огромного гуманистического, культурного потенциала физкультурно-спортивной деятельности для решения социально-педагогических и культурных задач. В связи с этим возрастает потребность не только в активизации клубной физкультурно-спортивной работы, расширении сети физкультурно-спортивных клубов, но и в принципиальном изменении содержания их деятельности.

Сегодня перед физкультурно-спортивными клубами стоят две основные задачи. *Первая* – заключается в усилении демократического характера, практической реализации принципов гуманистической педагогики и психологии в их деятельности. Эта задача связана с необходимостью ориентации всех сфер общественной жизни на идеи гуманизма, демократии, общечеловеческие идеалы и ценности. *Вторая* задача заключается в необходимости четкого разграничения массового, «общедоступного» спорта («спорта для всех») и спорта высших достижений, которые имеют принципиально различные цели и задачи.

Сегодня клубы физкультурно-спортивной направленности призваны обеспечить целостное гуманистическое воздействие на личность, содействовать преодолению разрыва между физическим и духовным развитием человека, формированию активной, творчески одаренной, конкурентоспособной и жизнестойкой личности, стремящейся к всестороннему совершенствованию и проявлению своих способностей в своем отношении к другим людям, к природе и к самой себе.

Спортивные клубы большого российского спорта, напротив, в первую очередь, призваны обеспечить отбор перспективных спортсменов и совершенствование их спортивного мастерства [5].

Проблему формирования ценностных отношений человека к физической культуре наряду с другими общественными институтами решает и система дополнительного образования детей, которая функционирует как самостоятельная и эффективная подсистема российского образования.

Система дополнительного образования детей основана на принципе добровольного участия воспитанников в деятельности детских объединений. В связи с этим, создание возможностей для свободного выбора детьми привлекательных для них видов деятельности является необходимым условием самого существования учреждения данного типа. С этой точки зрения система дополни-

тельного образования детей обладает более благоприятными возможностями по сравнению со школой, в которой неизбежна четкая регламентация целей, содержания и условий образовательной деятельности.

Дополнительное образование, являясь звеном системы непрерывного образования в России и сохраняя традиционные функции образования в целом, имеет свои специфические особенности.

Во-первых, это личностно-ориентированное образование, обеспечивающее развитие ребенка, исходя из его индивидуальных природных особенностей и определения условий их развития. Во-вторых, дополнительное образование следует рассматривать как личностно детерминированное, ибо в его основе лежит личностная мотивация, потребности личности в образовательных услугах. В-третьих, дополнительное образование осуществляется обязательно в организованной деятельности, интересной ребенку, который является её активным субъектом; процесс познания имеет иной, чем в школе вектор направленности: от действия к знанию. В-четвертых, дополнительное образование осуществляется в максимально комфортных условиях, обусловленных добровольностью выбора ребенком вида деятельности, педагога и объединения по интересам. Здесь реализуется право ребенка на овладение знаниями и умениями в индивидуальном темпе и объеме, право на смену вида деятельности. Успехи ребенка сравниваются только с предыдущим уровнем его развития, а стиль, темп, качество его работы не подвергаются порицаниям [6].

Учреждения дополнительного образования детей самостоятельно разрабатывают программу своей деятельности с учетом запросов ребенка, потребностей семьи, особенностей социально-экономического развития региона, национально-культурных традиций на основе государственных образовательных стандартов. Педагогам предоставлено право на творческое самовыражение, выбор методов обучения и воспитания, на авторство учебных планов и образовательных

программ. Педагогические программы дополнительного образования рассматриваются как прикладные, практические программы. Целью их является стимулирование и развитие потенциала личности, включение ее в системы социальных коммуникаций через обучение, общественно полезную практику и досуг. Своеобразие педагогических программ состоит в том, что все теоретические знания, включенные в содержание программ, апробируются в практике, преобразуются в познавательный, коммуникативный, социальный опыт самореализации в различных сферах деятельности.

Традиционно сложившиеся в системе дополнительного образования детей ориентации на личностное развитие и инновационные процессы, связанные с поиском решения новых задач, обусловили эффективность создания и реализации новых педагогических методик физического образования.

Проблемы физического и духовного развития подрастающего поколения, формирования активной, конкурентоспособной и жизнестойкой личности являются приоритетными в деятельности футбольного клуба областного Дворца творчества детей и молодежи (ОДТДМ) им. В.П.Поляничко г.Оренбурга. Его создание в 1995 году позволило учреждению решить целый ряд актуальных задач:

- перенос доминанты стихийной активности детей и молодежи из областей, связанных с проявлением асоциальной направленности и девиантного поведения, в сферу спортивного досуга;

- укрепление здоровья и развития физических способностей юных спортсменов как массовая тенденция;

- расширение сферы межличностного общения детей за счет их участия в спортивных видах деятельности;

- снижение уровня детской агрессивности за счет ее трансформации в спортивные соревновательные мотивации;

- реализация механизмов взаимопроникновения массового и профессионального спорта.

Многолетняя практика существования футбольного клуба, практические результаты, жизнеспособность рожденных в футбольном клубе традиций свидетельствуют о правильности выбора направления данного вида педагогической деятельности.

Футбольный клуб областного Дворца можно назвать экспериментальной площадкой, где в полной мере реализуются и внедряются методологические приемы здоровьесберегающих технологий, построенных на принципах координации усилий всех служб Дворца, сопровождающих образовательный процесс для достижения не только высоких результатов знаний, но и роста физических и психических качеств. Работа по физическому воспитанию здесь направлена на гармоничное развитие форм и функций организма человека, всестороннее совершенствование физических способностей укрепления здоровья, волевых и эстетических качеств, развитию интеллекта.

В ходе занятий, когда закрепляются основы техники и тактики, воспитанники развиваются физически, отшлифовывается игровая ловкость, вырабатывается уверенность в себе. Гармонизация физического развития способствует развитию психической устойчивости, формированию волевых качеств – настойчивости, упорства, решительности, смелости, инициативности, самостоятельности, выдержки и самообладания.

В свою очередь вырабатываются основы социализации личности ребенка. Таким образом, комплекс мероприятий (валеологические технологии, культурно-массовые мероприятия), реализуемых согласно данной программе, способствует адекватному развитию физического, психического и социального здоровья.

Поиск эффективного механизма включения ребенка в процесс занятий, создание оптимальных условий для достижения более высоких результатов явилось целью сопровождения психологической службой образовательного процесса в футбольном клубе.

Отвечая на вопрос – как возможно проникнуть в процессуальную сторону способ-

ностей ребенка, чтобы от диагностики отбоя (по уровню достижений) перейти к диагностике прогноза и развития, психологами областного Дворца был разработан диагностический инструментарий, в соответствии с психологическими требованиями возраста воспитанников: систематическая оценка роста мотивации детей и подростков; выявление роста и развития физических, интеллектуальных, специально спортивных способностей воспитанников; анализ динамики межличностных взаимоотношений в коллективе; диагностика эмоционально – психологического состояния ребят в коллективе, в предстартовом подготовительном периоде и на самих соревнованиях; оценка ценностных ориентаций; динамика развития социальной активности.

Мониторинг качества образования и личностного роста юных футболистов проводится регулярно, результаты фиксируются в индивидуальной карте каждого воспитанника. После тщательного анализа психологическая служба ОДТДМ доводит результаты до сведения педагога, методиста и родителей воспитанников с рекомендациями по дальнейшему развитию или коррекции.

Данные, полученные в ходе диагностических исследований в футбольном клубе, демонстрируют позитивную динамику развития детей. Результаты мониторинга уточняют и подтверждают данные педагогической диагностики на системной основе в ходе педагогического наблюдения. Такие критерии как мотивация, инициативность, целеустремленность, познавательная потребность, воля, стремление к самостоятельной деятельности, межличностные отношения, креативность мышления, позволяют сформировать социально адаптированную личность для успешной самоактуализации и самореализации «растущего» футболиста.

Литература

1. Столяров, В.И. Спортивно-гуманистическое воспитание как фактор всестороннего и гармоничного развития личности / В.И.Столяров // Научно-технический прогресс и всесторон-

нее развитие личности, коллектива, региона: тез. докл. XVI межзон. симп. – Горький, 1988. – С.197–199.

2. *Ольхова, Т.Г.* Интегративный подход к спортивно-гуманистическому воспитанию студентов: автореф. канд. дис. / Т.Г.Ольхова. – М., 2000.

3. *Ациаури, Л.Ш.* Спорт как социальное явление и фактор социализации личности / Л.Ш.Ациаури // Теория и практика физ. культуры. – 2003. – № 1. – С.12–14.

4. *Столяров, В.И.* Теоретическая концепция спортивно-гуманистического воспитания детей и

молодежи // Гуманистическая теория и практика спорта. Вып. третий: сб. / сост. и ред.: В.И.Столяров, Е.В.Стопникова, Т.Г.Ольхова. – М.–Сургут: МГИУ, 2000. – С.21–79.

5. *Лубышева, Л.И.* Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л.И.Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6.

6. *Щетинская, А.И.* Педагогическое управление деятельностью учреждения дополнительного образования детей / А.И.Щетинская. – М., 2004. – 85 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ВУЗА

Ж.А.Шуткина

В настоящее время приоритетной задачей высшей школы провозглашена качественная профессиональная подготовка специалиста, где стержневым показателем уровня качественной подготовки является его профессиональная конкурентоспособность. Понятие конкурентоспособности в научных публикациях, прежде всего, соотносится с понятием профессиональной компетентности как потенциальной возможности, полученной человеком в процессе его подготовки к профессиональной деятельности.

Анализ научных трудов показывает, что одни исследователи говорят о профессиональной компетентности (В.И.Андреев, М.А.Чошанов), другие – о социальной ее разновидности (А.К.Маркова, В.Ш.Масленникова, Г.В.Мухаметзянова, Т.М.Трегубова, В.П.Ширшов), третьи делают акцент на личностной и индивидуальной компетентности будущих специалистов (Е.В.Бондаревская, О.С.Гребнюк, Л.М.Митина, В.В.Сериков и др.). При этом обращает на себя внимание тот факт, что в каждом из подходов акцент ставится на одной стороне вопроса, оставляя в тени другие. Это вполне оправдано, так как в отдельном исследовании нет возмож-

ности охватить одновременно все стороны явления. В то же время, в реальной практике профессиональной подготовки специалистов ориентация на осуществление моделей, направленных на формирование какого-либо одного аспекта компетентности, ведет к тому, что выпускник, обладая высоким уровнем профессиональных знаний, может испытывать существенные затруднения в межличностном взаимодействии с коллегами и т.п. Не случайно современные работодатели (как показывают опросы) все большее внимание уделяют таким качествам, как коллегиальность, порядочность, надежность, коммуникабельность и т.п.

Подготовка современного специалиста должна ориентироваться на формирование его компетентностей во всех возможных сферах: профессиональной, социальной, личностно-индивидуальной. Интеграция этих компетентностей может обеспечить современному выпускнику учебного заведения профессиональной подготовки (в том числе – и выпускнику вуза) конкурентоспособность на рынке труда.

В концепции нашего исследования, конкурентоспособность будущего специалиста

представляет собой относительно обобщенную характеристику выпускника учебного заведения профессионального образования, результат интеграции его профессиональной, социальной и индивидуально-личностной компетенций, обеспечивающую ему уверенность в своих силах и способность выдерживать конкуренцию на рынке труда в сравнении с выпускниками аналогичных учебных заведений.

Изученные в процессе исследования источники позволяют констатировать, что *конкурентоспособный выпускник – это работник, который способен предложить себя как товар на рынке труда, вступить в отношения (юридические, экономические и т.д.) с работодателем или самому выступить в роли предпринимателя.*

Поскольку в сферу конкурентоспособности специалиста включаются его личностные качества, обратимся к их рассмотрению на основании имеющихся исследований, посвященных данному вопросу.

Очевидно, что совокупность профессионально значимых знаний, умений и навыков, предлагаемая государственным образовательным стандартом подготовки специалистов по той или иной специальности, обеспечивает некоторый стандартизированный уровень конкурентоспособности, доступный всем студентам. В то же время, выпускнику необходимы качества, которые не «прописаны» в стандартах.

В числе таких качеств выделяются: профессиональная мобильность, владение на-

выками самообразования и повышения квалификации, инициативность и самодисциплина, предприимчивость и деловитость, способность к самоанализу и принятию ответственных решений, достоинство и личная ответственность, способность к защите своих прав и свобод, готовность работать в инновационном режиме, умение вести здоровый образ жизни (В.И.Андреев, А.А.Кирсанов, Л.М.Митина, М.А.Чошанов и др.). Отметим, что эти качества, выступая, наряду с требованиями Государственного стандарта, ориентирами в подготовке специалистов, составляют существенный аспект модели специалиста и имеют определенные основы для своего выделения.

В первую очередь, при выделении данных качеств учитываются требования, предъявляемые рынком труда к выпускникам профессиональных учебных заведений и позволяющие разрабатывать конкретные модели выпускников различных специальностей, а также – принцип лично-ориентированного трудоустройства, повсеместно реализуемый в условиях перехода к рынку и отказа от государственного распределения выпускников вузов.

Рассмотрение сущности конкурентоспособности будущего специалиста позволяет констатировать, что в имеющихся источниках она представлена как системное качество, включающее в виде подсистем несколько компонентов. Обобщенно конкурентоспособность будущего специалиста можно представить в виде следующей схемы-модели:



Нами проведены исследования педагогических условий формирования конкурентоспособности среди различных категорий студентов Нижегородского института менеджмента и бизнеса. В настоящее время институт является крупным и динамично развивающимся негосударственным образовательным учреждением в Приволжском федеральном округе. По рейтингу Минобрнауки России НИМБ занимает 8 место среди аккредитованных негосударственных вузов России.

Исследования проводились с целью сбора и систематизации информации о состоянии педагогического процесса по формированию конкурентоспособности будущего экономиста в негосударственном вузе.

Методикой по выявлению конкурентоспособных качеств у студентов предусматривалось:

1. Установление направленности личности студентов, через определение степени мотивированности получения профессионального образования.

2. Диагностика личностных качеств, влияющих на конкурентоспособность специалиста.

Несомненно, анализ мотивов выбора профессии как исходного акта и первоначальной формы выражения отношения студентов к будущей профессии оказывает влияние на процесс дальнейшего профессионального становления студентов, на их конкурентоспособность в период обучения в вузе. Результаты исследований подтверждают то, что мотивы выбора профессии многозначны по содержанию и различны по формам. У студентов заочной формы обучения наряду с мотивами социального и личностного престижа ярко выражены прагматические мотивы. Студенты очной формы обучения делают незначительный акцент на профессиональных и познавательных мотивах процесса обучения. Каждая из названных разновидностей учебной мотивации может иметь как доминирующее, так и подчиненное значение, тем самым определять уровень индивидуальных достижений, влияющих на конкурентоспособность выпускника.

Однако неосознанный выбор профессии осуществлен большинством студентов очной формы обучения и составляет 60,4%, поэтому в процессе обучения особое внимание было уделено формированию у них профессионально-познавательной сферы и становлению социальных мотивов (принести пользу обществу).

В дополнение мы провели исследование профессионально значимых качеств личности для успешной деятельности в экономической сфере. Перечень качеств был составлен по результатам экспертных оценок ведущих преподавателей вуза, специалистов в области экономики, успешных предпринимателей Н.Новгорода и области. Достаточно агрессивная экономическая среда требует сформированности конкурентных качеств в трех сферах личности: интеллектуально-когнитивной, эмоционально-отношенческой и деятельностно-практической, где системообразующим компонентом является готовность личности выпускника к профессиональной деятельности.

По результатам проведенных исследований можно выделить три группы студентов. Первая группа с высокими показателями готовности к профессиональной деятельности в экономической сфере. Для них приоритетными качествами являются профессиональная мобильность, способность быть лидером, ориентация на результат – главными конкурентными качествами. Вторая группа студентов ориентирована на учебную деятельность, в силу чего профессионально значимые качества, влияющие на конкурентоспособность, не воспринимаются основополагающими, так как они не соотносят свои достижения с профессиональной деятельностью. Здесь они отдают предпочтение таким качествам, как эрудиция, целеустремленность, трудолюбие, которые являются главными для успешного обучения, это подтверждает тот факт, что у данной группы студентов ярко выражена ориентация на себя, на свое саморазвитие. Однако вышеперечисленные качества не являются при-

оритетными для конкурентоспособности специалиста на профессиональном рынке труда.

К третьей группе мы отнесли студентов, которые обладают знаниями в рамках государственного образовательного стандарта. Выбранные ими качества свидетельствуют о том, что мотивация данной группы студентов внешняя, ситуативная и несущественная. Они не мотивированы на обучение, не проявляют заинтересованности в достижении учебных успехов, испытывают радость от статуса студента, их деятельность также нестабильная и ситуативная. Но считать эту группу кризисной преждевременно, так как данная группа студентов пасует перед профессиональной деятельностью, поэтому многое зависит от организации практики.

Исследование показало, что конкурентоспособность специалиста – это интегративный результат качественного общего образования и профессиональной подготовки студентов, обеспечивается тремя педагогическими условиями, которые именно негосударственный вуз может реализовать с достаточной оперативностью:

1. Созданием единого профессионально-образовательного пространства, где одним из существенных элементов (подсистемы) должна выступать профессиональная структура в виде полноценной студенческой фирмы, а также проведение в студенческой среде профессиональных конкурсов. Кроме того, полноценным элементом данного пространства должна стать организация работодателей, представители которой могут участвовать в жизнедеятельности вуза в различных сферах: в качестве представителей попечительского совета, руководителей

практик, а также участниками внеаудиторных мероприятий, которые ориентированы на будущую профессиональную деятельность студентов.

2. Необходимостью создания нового поколения учебно-методических материалов, имеющих целью формирование конкурентоспособности специалиста. К сожалению, идея контекстного обучения, воспринятая профессиональной педагогикой, до настоящего времени не нашла исчерпывающего выражения в содержании учебных материалов по всем специальностям. Поэтому негосударственный вуз, располагая мобильной полиграфической базой и возможностями организовать работу в данном направлении, может решить эту задачу с достаточной оперативностью.

3. Необходимостью внесения новых акцентов в систему поощрений студентов, проявляющих себя растущими конкурентоспособными профессионально подготовленными работниками.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Саморазвитие конкурентоспособной личности менеджера / В.И.Андреев. – Казань: КГУ, 1992.
2. *Митина, Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М.Митина. – М.: МПСИ, 2003.
3. *Мухаметзянова, Г.В.* Социально-педагогическая подготовка инженерно-педагогических кадров ССУЗ / Г.В.Мухаметзянова, В.Ш.Масленникова, Т.М.Трегубова, В.П.Ширшов. – Казань: ИСПО РАО, 1997.
4. *Осипов, П.Н.* Новые социально-экономические условия переходного периода и общественные требования к личности / П.Н.Осипов. – Казань: ИСПО РАО, 1996.

ОСВЕЩЕННОСТЬ ФЕНОМЕНА НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ В РОССИЙСКОЙ ПРЕССЕ: АПРОБАЦИЯ МЕТОДИК ТРАДИЦИОННОГО И КОНТЕНТ-АНАЛИЗА

А.Б. Фахретдинова

Освещение вопроса насилия в семье в рамках серьезных телевизионных информационных программ необходимо, однако подобное случается крайне редко. Телевидение проблему супружеского насилия не репрезентирует должным образом. В конкурентной борьбе за сенсации эта тема выглядит «тривиально», поэтому считается, что она мало кого заинтересует. Это верно и в отношении печатных средств массовой информации. Проведенное нами исследование показало, что проблеме семейного насилия в российской печати не уделяется должного внимания, учитывая то, какие негативные последствия оно провоцирует в обществе.

В исследовании на тему: «Освещенность проблемы насилия в семье в российской прессе» обследованию подверглись два центральных издания: «Труд» и «Комсомольская правда» (временной период – 12 месяцев 2005 г.).

Выбор данных газет был основан на стремлении – выявить характер освещения и частоту появления проблемы семейного насилия на страницах центральных газет, информационно-аналитической и универсально-тематической направленности (предназначенных для передачи, главным образом, объективной информации). «Комсомольская правда» и «Труд» – общероссийские ежедневные газеты, имеющие долгую историю печати и наибольший тираж среди общественно-политических универсальных по содержанию изданий (в рейтинге популярности российских газет по тиражу занимают лидирующие позиции после еженедельника «Аргументы и факты»), читаемые различными слоями населения (и по социальным, и по возрастным характеристикам).

Однако, если ежедневная газета «Комсомольская правда» тяготеет к массовым

изданиям, ориентированным на разнообразные вкусы, определенную усредненность интеллектуальных запросов читателя, повышенное внимание к поп-культуре, достаточно активную эксплуатацию бульварных тем, то ежедневник «Труд» функционирует в рамках иной модели, отвечающей характеристикам качественной прессы. Качественное издание по сравнению с массовым по-другому вписывается в канву социальных отношений, являясь в первую очередь инструментом информирования и анализа. Здесь «повестка дня» формируется из преимущественно общезначимых проблем, в информационном пространстве четко разделены факт, анализ и комментарий; неприемлема ангажированность [1, с.38, 56].

Еще одним аргументом в пользу выбора названных газет для обследования стало то, что такое печатное издание как «Труд» производит два выпуска: основной (о нем шла речь выше) и еженедельный «Труд-7». Первый, как уже говорилось, следует традициям консервативного качественного издания, второй же функционирует в рамках модели массовой газеты. В результате имеем, с одной стороны, очевидную взаимодополняемость, а с другой – достаточно полную автономность. Наряду с ежедневными выпусками еженедельник имеется и в газете «Комсомольская правда».

В исследовании были применены два метода анализа текста. Первый – традиционный анализ документа, который включил внешний и внутренний анализ. Элементы внешнего анализа: общая оценка документа (вид, статус, форма фиксации, цель создания), общая оценка содержания документа (тематика материала, стиль изложения информации, определение круга лиц, событий или действий, о которых идет речь), достоверность документа. Внутренний анализ был ориентирован

на исследование содержания документа по следующим параметрам: понятие, виды, признаки и причины насилия в семье, стереотипы, обидчики и жертвы, варианты разрешения ситуации, помощь пострадавшим от насилия в семье, масштабы распространности феномена и другое.

Второй метод – количественный анализ документа или контент-анализ. В бланке контент-анализа фиксировались: дата выхода номера, заголовок статьи, наименование рубрики, размер публикации, полоса или страница размещения, тип материала и тип авторства, источник информации, доминирующая оценка фактов, практическая ориентация и направленность материала, описываемые виды насилия.

Целью традиционного анализа стало рассмотрение тенденции освещения проблемы насилия в семье в отношении супругов, детей и родителей. Целью контент-анализа – определить, как часто в отдельном печатном издании появляются публикации, тексты, повествующие о насилии в семье.

Поскольку от семейного насилия может пострадать любой член семьи, то будем выделять ситуации применения силы на уровне детско-родительских и уровне супружеских отношений. Также будем различать такие виды насилия, как физическое, сексуальное, психологическое, экономическое.

Итак, обследование дало следующие результаты.

В газете «Труд» за указанный период упоминания о насилии в семье содержали 99 публикаций, из которых 9 – это реклама препарата «Скала» под заголовком «Пьянству – бой!». Поскольку содержание рекламного текста не зависит от редакции газеты, при дальнейшем анализе этот материал не учитывался. Отметим лишь, что из рекламного сообщения вытекало следующее утверждение: алкоголь провоцирует жестокое поведение мужчины в отношении жены и детей. Соответственно благодаря «препарату нового поколения» предлагалось преодолеть алкогольную зависимость и вернуть счастье в семью.

В газете «Комсомольская правда» за год было выпущено 68 публикаций, содержащих информацию о насильственных взаимоотношениях в семье.

Таким образом, в газете «Труд», в среднем, в каждом втором или третьем выпуске имеется упоминание о фактах насилия в отношении членов семьи. В газете «Комсомольская правда» – в каждом третьем-четвертом.

Проблема семейного насилия в отношении детей получила широкую огласку в рассматриваемых газетах благодаря разразившемуся скандалу о фактах убийств российских детей зарубежными усыновителями. Из всех публикаций, повествующих об убийствах детей, (в газете «Труд» – это 54,1%, в «Комсомольской правде» – 52% из общего числа публикаций о домашнем насилии), в обеих газетах в 85% случаев речь идет об убийствах наших сирот приемными иностранными усыновителями.

Что касается проблемы супружеского насилия, то из общего числа публикаций о насилии в семье – это 36,2% (в отношении женщины – 20,2%) и 52,7% (в отношении женщины – 32,4%) публикаций соответственно.

В газетах речь идет, как правило, об эпизодических случаях применения насилия в отношении членов семьи. В газете «Труд» информация о фактах систематического насилия в семье содержится лишь в 35,6% публикаций, в газете «Комсомольская правда» в 30,9% публикаций. Целиком о ситуации насилия в отношении членов семьи повествуют 56,7% публикаций газеты «Труд» и 57,4% публикаций газеты «Комсомольская правда», остальные (43,3% и 42,6% соответственно) о фактах насилия упоминают вскользь, (единица счета встречается, как правило, единожды). В среднем информация о фактах насилия в семье занимает примерно 6% («Труд») и 20,4% («Комсомольская правда») от страницы формата А3.

В обоих изданиях описательная информация преобладает над анализом проблемы и реальными советами по разрешению проблемной ситуации. Ни в одной из газет не дается определения феномена домашнего,

бытового или супружеского насилия, не акцентируется внимания на разнообразии его видов: в подавляющем большинстве случаев речь идет лишь о физическом насилии и бытовых убийствах.

В газетах более чем в половине эпизодов в намерения обидчика входило именно убийство жертвы, а в 41,7% публикаций в газете «Труд» и в 51% публикаций в газете «Комсомольская правда» описанные случаи физического насилия завершаются летальным исходом. То есть, в газетах чаще всего речь идет лишь о шокирующих событиях и громких убийствах, что говорит об ориентации на привлечение публики скандальными заявлениями и сенсационными фактами, а не на побуждение обратить внимание общественности на проблему насилия в семье как таковую (особенно это характерно для газеты «Комсомольская правда»). Отсюда чаще всего в качестве источника информации выступают правоохранительные органы.

В 7,8% («Труд») и 4,4% («Комсомольская правда») публикаций насилие в семье явно или косвенно связывается со злоупотреблением алкоголем насильником. Причины бытовых убийств более чем в 80% случаев авторами статей не раскрываются. Лишь в 13,7% случаев в газете «Труд» и в 8% случаев в газете «Комсомольская правда» в качестве причины называется – материальный фактор (стремление завладеть деньгами, квартирой и т.д.), а в 2,7% и 12% случаев соответственно – ревность.

Что касается освещения других видов насилия в семье, то здесь наблюдается следующая картина. Из всех публикаций, повествующих о насилии в семье, упоминание о сексуальном насилии содержат 12,5% публикаций в «Комсомольской правде» и лишь 3,1% в газете «Труд», о халатном обращении с детьми – 14,4% («Труд») и 6,9% («Комсомольская правда»), о психологическом – 6,9% («Комсомольская правда») и 5,2% («Труд»), об экономическом – 1,4% («Комсомольская правда»).

Наиболее развернутая статья о супружеском насилии в отношении женщины приведена в одном из августовских номеров га-

зеты «Комсомольская правда». Есть статистика, результаты опроса, историческая справка, факты, план поведения в опасной ситуации. Но описание этой серьезной проблемы сопровождается «веселыми» фотографиями: на одной – счастливая пара дерется подушками, на другой – комическая картина удушения мужчины женщиной в подрубрике «История наоборот».

Менее развернуто по содержанию, но более серьезно к проблеме насилия в семье подходит газета «Труд», в которой в целом осознается опасность семейного насилия над детьми и супружеского насилия, жертвой которого становится женщина. В ряде публикаций повествуется о состоянии проблемы в Европе и США, об открытии очередного кризисного центра для женщин в России. Что же касается насилия над мужчиной, то это явление, как и следовало ожидать, не рассматривается в качестве проблемы, а воспринимается скорее, как недоразумение. Факты супружеского насилия в отношении мужчины приведены здесь лишь в карикатурной и анекдотической формах.

В частности, типичная схема построения анекдотических ситуаций – жена, огревающая мужа сковородкой или скалкой. В карикатурах, изображающих сцены супружеского насилия чаще всего в качестве орудия побоев также фигурирует скалка. Почему скалка? Прежде всего, потому, что в патриархальной системе координат женщина слабее мужчины, поэтому оказать на него физическое давление она может лишь при помощи подручных средств (и чаще всего, когда он находится в состоянии алкогольного опьянения). Поскольку женщина хранительница домашнего очага (а именно такая гендерная расстановка сил прослеживается в рассматриваемых изданиях), то в качестве таких подручных средств выступают предметы кухонной утвари.

Вообще наличие карикатур и анекдотов на тему насилия в семье (а в случае супружеского насилия над мужчиной – их преобладание) в газетах – доказательство того, что рассматриваемый феномен настолько укоренился в нашей жизни, в сознании, что рос-

сийское общество начало воспринимать его с долей юмора, поскольку реально разрешить проблему семейного насилия не представляется возможным. Однако тут же возникает вопрос: а знают ли те, кто сочиняет подобные вещи статистику бытовых убийств? Если помнить об этом, то наверняка подобный юмор не вызовет позитивных эмоций.

Сравнивая полученные результаты контент-анализа по газете «Труд» с подобным исследованием, но проведенным годом ранее¹ можно констатировать следующее. Наблюдаются определенные сдвиги в частоте упоминания феномена насилия в семье: 29 публикаций в 2003 году против 90 публикаций в 2005 году. При этом из общего объема статей, повествующих о насилии в семье, феномен супружеского насилия по частоте упоминания в 2005 году уступил феномену семейного насилия в отношении детей (52% от общего числа статей о насилии в семье в 2003 году против 36,1% – в 2005 году). Имеется содержательное свертывание рассматриваемого явления. Серьезный подход к семейному насилию, подкрепленный вдумчивыми, строгими и нелегкомысленными заключениями авторов статей, подтверждаемый фактами, статистикой, информацией о помощи жертвам насилия, уступил место описательной, нейтральной информации, хотя опора на статистические данные по-прежнему практикуется. То есть, есть подвижки в количественном плане, проблема стала подниматься чаще, но в плане качества освещения феномена супружеского насилия наблюдается регресс.

В целом, проведенное исследование подводит к следующим заключениям.

Традиционный анализ показал, что пресса, создающая устойчивые образцы, стандарты поведения в обществе, в настоящее время пока не освещает проблему насилия в семье должным образом и со всей серьезностью. В российских газетах отсутствует четкое понимание феномена насилия в се-

мье: не разграничиваются ситуации насилия в объектно-субъектном отношении, часто абсолютизируется связь семейного насилия с алкогольной зависимостью мужчины. Кроме того, применение силы в отношении члена семьи воспринимается как насилие только при крайней выраженности агрессивного поведения с применением физической силы и оценивается как менее значимое по сравнению с насилием вне дома.

Вывод из контент-анализа: в российской прессе проблеме насилия в семье не уделяется должного внимания – две-три публикации в месяц по теме семейных злоупотреблений – не показатель того, что данное явление действительно заботит общественность. Серьезность и масштабность феномена не соизмеримы с тем, как часто тема семейного насилия поднимается в печати. В борьбе за общественное внимание явление насилия в семье в силу своей обыденности проигрывает многим другим социальным проблемам.

Пресса, в целом средства массовой информации, не дающие в настоящее время серьезной репрезентации проблемы семейного насилия, бесспорно, обладают огромным потенциалом в вопросе ее актуализации в публичном дискурсе. Если проблема насилия в семейных взаимоотношениях будет подниматься средствами массовой информации чаще, серьезнее и с акцентом на отрицание самой возможности применения силы в отношении близкого человека, то постепенная трансформация содержания общественного мнения в отношении неприемлемости рассматриваемого феномена будет способствовать оптимизации ситуации в данной области.

Литература

1. Засурский, Я.Н. Система средств массовой информации России / Я.Н.Засурский. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 238 с.

¹ Традиционный и контент-анализ текстового материала охватил все номера газеты «Труд» за период с марта 2003 г. по февраль 2004 г. (за 12 месяцев). Тема: «Освещенность проблемы насилия в семье в общественно-политической газете «Труд»».

ОПТИМИЗАЦИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ПАУЭРЛИФТЕРОВ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ГОДИЧНОГО ЦИКЛА ТРЕНИРОВКИ

В.А.Холопов

Пауэрлифтинг – молодой вид спорта, который становится все более популярным в нашей стране. В этой связи вопросы построения и содержания тренировочных нагрузок в микро и мезоциклах, а также на различных этапах подготовки в пауэрлифтинге не получили достаточного научного решения. До настоящего времени остаются спорными вопросы, связанные с методами развития силы, величиной отягощений, количеством подходов и повторений. Методика подготовки спортсменов в пауэрлифтинге формируется, в основном, с ориентацией на тяжелоатлетические упражнения, которые носят выраженный скоростно-силовой характер, что не соответствует соревновательной деятельности в пауэрлифтинге.

Объективизация управления тренировочным процессом в пауэрлифтинге предполагает выделение наиболее значимых структурных компонентов индивидуальной подготовленности, разработку интегральных критериев оценки уровня их развития и, на этой основе разработку эффективных вариантов построения тренировочных нагрузок. В этой связи направление исследования является актуальным.

Нашим исследованием мы попытались:

1. Разработать рациональную структуру тренировочных нагрузок в микро и мезоциклах подготовительного периода квалифицированных пауэрлифтеров.

2. Разработать и экспериментально обосновать рациональное построение тренировочных нагрузок в годичном цикле подготовки пауэрлифтеров высших разрядов.

В эксперименте приняло участие 14 спортсменов КМС сборной команды Республики Мордовия, весовой категории 82,5 кг, возраста 18–23 года (юниоры).

По итогам медицинского осмотра были сформированы экспериментальная и контрольная группы по 7 человек.

Тренировочный процесс строился с учетом календаря соревнований, годичная подготовка планировалась по сдвоенному циклу. В каждом из полуциклов выделялись подготовительный, соревновательный и переходный периоды.

Экспериментальная группа занималась по разработанной нами методике в рамках вариативного метода, контрольная занималась по выявленному на основе анализа научно-методической литературы высокообъемному методу.

Испытуемые обеих групп подвергались систематическим контрольно-педагогическим испытаниям в течение всего макроцикла. Контрольные испытания (соревнования) проводились в конце каждого полуцикла.

Для выявления рациональной тренировочной нагрузки был проведен педагогический эксперимент.

Педагогический эксперимент проводился с использованием разработанных программ недельных микроциклов различной направленности, исходя из этапов годичного цикла подготовки.

Базовый мезоцикл включал 4–5 микроциклов, предсоревновательный мезоцикл 3–5 микроциклов, в зависимости от длины подготовительных и соревновательных периодов в рамках двухциклового годичного макроцикла.

Содержание недельных микроциклов на всех этапах подготовки было одинаково: в понедельник, среду и пятницу объем и интенсивность тренировочной нагрузки приходились на приседальные и жимовые упражнения; во вторник – на упражнения становой тяги. Такое распределение тренировочной нагрузки по дням микроцикла является, как мы считаем, наиболее рациональным, поскольку тестирования, проводимые в конце каждого мезоцикла, говорят об увеличении показателей в каждом движении троеборья.

Соотношение средств тренировочной нагрузки оставалось типовым для недельных микроциклов. Однако направленность нагрузок изменялась в зависимости от этапов подготовки. Так в подготовительном периоде в базовых мезоциклах преобладала нагрузка с большим объемом и средней интенсивностью, в то время как в соревновательном периоде в предсоревновательных мезоциклах нагрузка отличалась снижением объема и возрастанием интенсивности.

Закономерность распределения недельных микроциклов и их эффективность определялись динамикой результатов в соревновательных упражнениях.

Таким образом, педагогический эксперимент явился преобразующим звеном в определении наиболее оптимальной тренировочной

нагрузки в годичном цикле подготовки спортсменов разряда КМС, а также создал предпосылки выявить на практике и скорректировать некоторые положения в общей системе управления многолетней подготовкой спортсменов, специализирующихся в пауэрлифтинге.

Разработка микроциклов создала предпосылки для выявления динамики нагрузок в мезоциклах подготовки. Построение тренировочных нагрузок на подготовительном этапе годичного цикла тренировки характеризуется стабильностью применяемых средств подготовки и прогрессивным увеличением объема и интенсивности тренировочных нагрузок. Мезоцикл включает 5 типовых микроциклов, пятый микроцикл является разгрузочным (рис. 1).

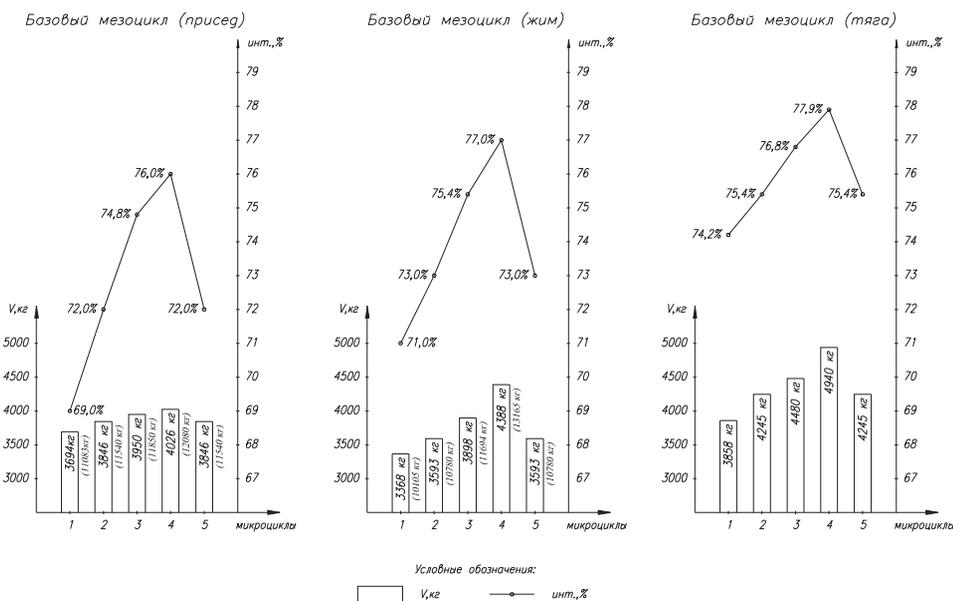


Рис. 1. Динамика объема и интенсивности нагрузки в базовом мезоцикле

Именно четырехнедельное увеличение нагрузки, как показали исследования, дают прирост результатов в трех движениях троеборья, благодаря эффективности адаптационных механизмов организма, обеспечивающих рост тренированности спортсменов. В свою очередь увеличение нагрузки более 4 недель ведет к переутомлению организма

и как результат к перетренированности спортсмена. Пятая неделя спада способствует усвоению организмом накопленного потенциала, а также является восстановительным элементом психики испытуемых.

Эффективность соотношения нагрузок в мезоциклах подтверждена тестированиями, проводимыми в течение годичного цикла

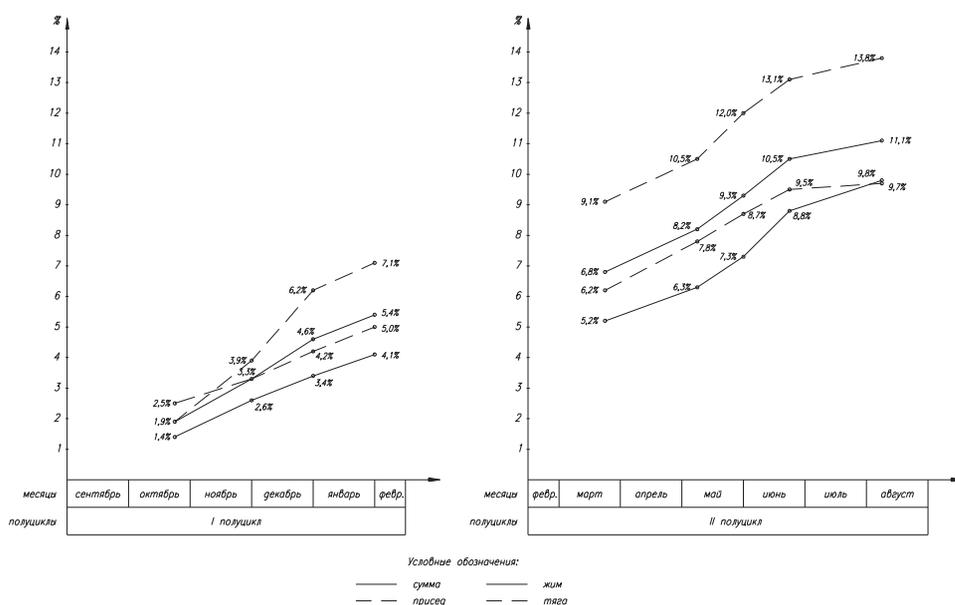


Рис. 2. Динамика результатов силового троеборья в годичном цикле подготовки пауэрлифтеров

подготовки. Итоги тестов показали, что результаты за первый полуцикл в сумме выросли на 5,4%, в конце исследования – на 11,1% (рис. 2).

Достоверность данных результатов доказана методами математической статистики. Такой рост показателей специальной подготовленности свидетельствует о высокой эффективности разработанной методики построения тренировочных нагрузок в микро и мезоциклах подготовки пауэрлифтеров высших разрядов.

Таким образом была выявлена рациональная структура тренировочной нагрузки в микро и мезоциклах подготовки квалифицированных пауэрлифтеров.

В практике спортивной подготовки квалифицированных спортсменов в пауэрлифтинге применяется несколько методических подходов в организации тренировочных нагрузок в годичном цикле подготовки:

- Высокообъемный метод, подразумевает планомерное увеличение объема на протяжении всего годичного цикла с относительно низкой интенсивностью.

- Вариативный метод, предусматривает периодичное включение в тренировочный

процесс больших, средних и малых нагрузок.

Современное состояние проблемы построения тренировочного процесса в пауэрлифтинге характеризуется тем, что дальнейший прогресс спортивных результатов в силовых упражнениях уже не может в полной мере быть обеспечен повышением объемных показателей тренировочной нагрузки. В этой связи использование вариативного метода специалистами оценивается довольно высоко, однако научного обоснования применения вариативного метода при подготовке квалифицированных пауэрлифтеров не существует.

В связи с тем был проведен основной педагогический эксперимент, целью которого было экспериментально обосновать рациональную структуру тренировочных нагрузок в годичном цикле подготовки, используя вариативный метод тренировки квалифицированных пауэрлифтеров.

Сравнительный анализ прироста результатов в контрольных тестах в конце первого полуцикла тренировки выявил преимущество экспериментальной группы над контрольной по ряду показателей (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели физической подготовленности спортсменов экспериментальных групп
в конце первого полуцикла**

N п/п	Виды тестирования	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Значение критерия Стьюдента	Критическое значение критерия Стьюдента	Достоверность различий
		$M_1 \pm m$	$M_2 \pm m$			
1	Прыжки с места (м)	2,72 ± 0,02	2,70 ± 0,03	0,49	2,15	> 0,05
2	Подтягивания на перекладине (раз)	20,71 ± 0,36	20,86 ± 0,34	0,29	2,15	> 0,05
3	Отжимания от пола (раз)	78,43 ± 1,51	78,86 ± 1,01	0,24	2,15	> 0,05
4	Пресс из положения лежа в положение сидя (раз)	45,29 ± 1,61	44,86 ± 1,12	0,22	2,15	> 0,05
5	Бег 1000 м (мин'сек")	3'48" ± 0'09"	3'50" ± 0'07"	0,30	2,15	> 0,05
6	Отжимания от брусьев с весом 32 кг (раз)	10,86 ± 0,40	9,71 ± 0,29	2,31	2,15	< 0,05
7	Сумма троеборья (кг)	632,86 ± 11,12	602,86 ± 7,23	2,26	2,15	< 0,05

• По сумме троеборья результаты экспериментальной группы были достоверно выше результатов контрольной на 5,1%.

• В тестах скоростно-силовых качеств (отжимания от брусьев с весом 32 кг) результаты экспериментальной группы были достоверно выше результатов контрольной на 10,5%.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о некотором преимуществе в развитии специальной силы и скоростно-силовых способностях, что обусловлено особенностями структуры тренировочных нагрузок.

Заключительное тестирование было проведено в конце второго полугодичного цикла (июль-август 2006 г.) (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели физической подготовленности спортсменов экспериментальной
и контрольной групп в конце второго полуцикла (конец эксперимента)**

N п/п	Виды тестирования	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Значение критерия Стьюдента	Критическое значение критерия Стьюдента	Достоверность различий
		$M_1 \pm m$	$M_2 \pm m$			
1	Прыжки с места (м)	2,83 ± 0,02	2,74 ± 0,03	2,48	2,15	< 0,05
2	Подтягивания на перекладине (раз)	23,00 ± 0,31	23,29 ± 0,29	0,68	2,15	> 0,05
3	Отжимания от пола (раз)	82,00 ± 1,27	82,29 ± 0,78	0,19	2,15	> 0,05
4	Пресс из положения лежа в положение сидя (раз)	46,29 ± 1,61	45,29 ± 1,04	0,52	2,15	> 0,05
5	Бег 1000 м (мин'сек")	3'46" ± 0'09"	3'48" ± 0'07"	0,37	2,15	> 0,05
6	Отжимания от брусьев с весом 32 кг (раз)	13,14 ± 0,34	11,29 ± 0,29	4,18	4,18	< 0,01
7	Сумма троеборья (кг)	667,14 ± 8,92	625,71 ± 6,49	3,75	3,00	> 0,01

Согласно зарегистрированным данным установлено, что спортсмены-пауэрлифтеры экспериментальной группы смогли не только сохранить свое преимущество, но и увеличили его в основных соревновательных упражнениях и в некоторых других тестах. По сумме троеборья они превзошли спортсменов контрольной группы на (6,2%). Различия достоверны. В прыжках в длину – на (3,1%). Различия достоверны. В отжиманиях от брусьев с весом 32 кг – на (14,1%), что также является достоверным.

Результаты тестов отражающие уровень развития общей и силовой выносливости (бег 1 км, отжимания от пола, пресс на «римском» стуле, подтягивания на перекладине), показанные спортсменами экспериментальных групп, не имели достоверных отличий.

По итогам соревнований, завершающих исследование, 2 спортсмена экспериментальной группы выполнили норматив МС.

На протяжении всего исследования проводились врачебно-педагогические обследования, целью которых было выявление адекватности используемых нагрузок. Выявлена положительная динамика показателей функционального состояния испытуемых обеих групп. По результатам медицинского обследования травматизма выявлено не было.

Таким образом, представленные данные свидетельствуют об эффективности разработанной методики построения тренировочной нагрузки в годичном цикле подготовки квалифицированных пауэрлифтеров на основе вариативного метода. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕРАДОСТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

М.Н.Хозяйкина

Современный тип развития нашего общества характеризуется возрастанием сложности жизни, личной ответственностью человека за принимаемые им решения, множественностью выбора, перед которой оказывается человек.

В концепции эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования отмечается, что «одним из качеств развитой личности должна стать способность к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору» [3, с.41]. В основе активной социальной адаптации и самостоятельного жизненного выбора лежит позитивное мышление, которое в свою очередь является психологической основой для формирования такого личностного качества, как жизнерадостность.

Но социальная ситуация современности явно не способствует формированию позитивно мыслящей личности. Вот лишь некоторые факты: в стране по разным оценкам жертвами наркомании стали порядка 2–3 млн. человек, ежегодно в России умирает от наркомании от 300 до 500 тыс. человек, в основном молодежи. По результатам пилотного анкетирования учащихся школ Чувашии, участвующих в проекте «Обучение здоровью» 43% мальчиков, 24% девочек курят, 6% пробовали наркотики, каждый пятый ребенок подвергался издевательствам, а на 100 человек приходится два случая детского суицида [4, с.12]. Так как современный школьник берет из жизни только асоциальную, потребительскую модель поведения, а вместе с тем еще Э. Берн определил, что стратегия успешной личности выражается в словах «Я – хороший, все – хорошие». Это

поведения не только успешной личности, но и лидера.

Но, вместе с тем, в настоящее время наблюдается понижение воспитательной роли семьи. Современный школьник не находит поддержки и защиты у родных и близких ему людей, не может доверить свои переживания родителям, поэтому он ищет понимания среди сверстников, друзей, у других взрослых людей. Особо подвержены этому младшие школьники. Отсюда следует, что перед школой настоящего стоит очень важная задача – научить ребенка позитивно воспринимать жизнь, развивать навыки положительного мироощущения, уметь находить оптимистические решения возникающих проблем, то есть формировать жизнерадостную личность.

Хотим заметить, что проблема формирования жизнерадостности поднимается в научных трудах многих ученых. Все ученые единогласно утверждают, что жизнерадостной личности проще и легче живется, они лучше адаптируются в жизни, и кроме этого жизнерадостность – это основа психологического здоровья человека. Но конкретным изучением становления этого качества не занимался никто. Вместе с тем, определяя качества самоактуализированной личности, основоположник гуманистической теории А.Маслоу писал: «самоактуализированные личности обладают удивительной способностью радоваться жизни, выражают восторг перед многочисленными и разнообразными проявлениями жизни» [6, с.176]. В трудах Сухомлинского В.А., Амонашвили Ш.А., Писаевой Н.В., Ахутиной Т.В., Воропаевой В.П. отмечается, что на развитие и формирование личности школьника влияет весь учеб-

но-воспитательный процесс и становлению жизнерадостной личности способствует «школа радости» [1, с.133]. Кроме этого содержание понятия «личность» в отечественной психологии основано на принципе целостности личности, сформированном Л.С.Выготским, как принципе единства аффекта и интеллекта. Согласно Выготскому Л.С., «высшая функция возникает сначала первоначально как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии становится идеальной функцией самого ребенка [2, с.182]». Однако мы столкнулись с тем, что в современной педагогической науке отсутствуют исследования по формированию жизнерадостности школьника как качества самоактуализированной личности. Кроме этого, мы не встретили научно-методических систем формирования этого качества. Поэтому перед нами стала достаточно важная, на наш взгляд, задача – определение степени развития жизнерадостности у современных школьников, что в свою очередь должно стать основой для дальнейшего определения структуры научно-методической системы формирования жизнерадостности младшего школьника в современном учебно-воспитательном процессе.

В начале нашего практического исследования мы попытались ответить на вопросы: «Как измерить жизнерадостность? Как определить степень сформированности этого качества у младших школьников?» Проанализировав всю имеющуюся литературу, мы пришли к выводу: «взрослые» методы диагностики этого качества не подходят для учащихся младших классов, в силу низкой рефлексивности и высокой эмоциональной подвижности этого возраста. Исходя из этого, в условиях начальной школы, мы предлагаем использовать следующие методы по изучению сформированности жизнерадостности у младшего школьника.

В качестве основных методов, позволяющих выявить особенности жизнерадостности, используются наблюдение и рисуночные, проективные методы. Этими методиками могут воспользоваться как специалисты, так

и педагоги, которые наблюдая ребенка каждый день, имеют возможность тщательно исследовать его поведение в реальных жизненных обстоятельствах. Чем чаще ребенок выражает позитивное отношение к различным проявлениям жизни (даже к проблематичным), тем он более жизнерадостен. Регулярное наблюдение позволяет достаточно объективно оценить отношение ребенка к действительности в условиях школы – при взаимодействии школьника с педагогами, со сверстниками, в процессе организованной деятельности и отдельных режимных моментах. Однако, при использовании данного метода возникают следующие сложности:

- невозможно избежать субъективизма наблюдателя, педагог не ограничивается только научными представлениями, но включает в оценку собственные стереотипы суждений, эмоциональные отношения, ценностные ориентации и т.д.;

- наблюдатель может фиксировать только внешние выражения жизнерадостности.

Поэтому, чтобы уменьшить количество ошибок при интерпретации результатов, следует отказаться от преждевременных выводов, тщательно фиксировать внешние проявления поведения, продолжать наблюдение по возможности длительное время и лишь потом приступить к анализу результатов. Наблюдение за ребенком должно происходить в естественной ситуации. Мы выделили те из них, в которых жизнерадостность проявляется особенно ярко и дает возможность пронаблюдать и оценить степень реагирования ребенка на данные воздействия:

- приход/уход в школу;
- выполнение заданий, действий, поручений;
- внимание, похвала педагога, сверстника;
- порицание педагога, сверстника, родителей;
- достижение поставленной цели;
- отношение к родителям;
- отношение к одноклассникам;
- отношение к старшеклассникам;
- отношение к педагогам и т.д.

Проверить или опровергнуть сделанные выводы можно с помощью специальных проективных методов.

Проективный метод выбран не случайно – он обеспечивает более тесный эмоциональный контакт с ребенком и более предпочтителен в работе с младшими школьниками. Кроме этого, ребенок проективно переносит собственное отношение, переживания на героев диагностики. Поэтому мы остановились на следующих методиках:

1. Графическая методика «Кактус» модификации М.А.Панфиловой с использованием карандашей люшеровских цветов [5, с.73].

2. Интерпретивный тест «Грустная мама» модификация методики Г.Т.Хоментаускаса [5, с.74]. Данная методика позволяет определить восприятие внутрисемейных отношений, а соответственно и определить степень проявления жизнерадостности по отношению к родным и близким для ребенка людям и позволяет выявить и внутреннее отношение ребенка к семейной ситуации:

- выделить эмоциональную дистанцию между родителями и ребенком с позиции «плохости» самого ребенка («Из-за ребенка поссорились», «Ребенок их не слушается», «Настроение испортил ребенок»);

- выделить эмоциональную дистанцию между родителями с нейтральной позиции («Лампочка перегорела», «Молоко убежало» и т.д.);

- выделить атмосферу внутри семьи («Поругались друг с другом», «Поссорились»).

3. Методика «Лесенка» [5, с.76] позволяет определить самооценку ребенка, которая соответственно влияет на формирование жизнерадостности [1, с.78].

4. Методика проективного интервью «Незаконченные предложения» В.Михала [5, с.81] позволяет определить отношение ребенка к различным ситуациям, а соответственно и определить степень проявления жизнерадостности в этих реальных ситуациях.

5. Методика «Дорисуй лицо» [5, с.84], как и предыдущая, определяет степень про-

явления жизнерадостности в реальных ситуациях.

Все проективные методы диагностики предусматривают только индивидуальное обследование.

В диагностической части нашего исследования участвовали учащиеся начальных классов школ города Новочебоксарска. Всего было опрошено 325 человек 1–4-х классов, среди них 63% мальчиков и 37% девочек. Хотим отметить, что среди младших школьников – 3% учащихся классов компенсирующего типа (так называемые речевые классы).

Проведенное исследование позволило определить детей с высокой степенью сформированности жизнерадостности. Их 15% от всего числа опрошенных. Эти дети положительно эмоционально относятся к действительности, с радостью воспринимают все изменения окружающего мира, оптимистически относятся к возникающим проблемам.

- 72% детей считают, что жизнь для них зависит от степени заботы родных и близких. В ответах этой группы детей прослеживается привязанность и любовь к членам своей семьи (родителям, друзьям, братьям и сестрам и т.д.). Для них значимы общие интересы, духовная близость с друзьями. Для них жизнь заключается в уважении и любви других людей и связана с мотивами статуса, признания и оценки.

- 14% детей не проявляют в своих ответах радости к жизни и считают, что их жизнь протекает на грани выживания. Эти дети показывали низкую степень развития самооценки, отсутствие интереса к делам класса и школы, многие из них нуждаются в ласке и любви со стороны взрослых.

На основе анализа данных последней группы детей удалось выделить темы, вызывающие негативные проблемы младших школьников и создающие существенные преграды в процессе формирования жизнерадостности:

- негативные переживания и страхи, связанные с семейными отношениями – 21% детей;

- негативное отношение сверстников – 19%;
- негативное отношение к школе и к учителям – 23%;
- негативное отношение к собственным способностям – 19%;
- низкая самооценка – 18%.

Полученные данные позволили определить дальнейшую работу по формированию жизнерадостности младших школьников. Она должна включать:

- 1) коррекцию имеющихся эмоциональных проблем у школьников;
- 2) собственно работу по формированию жизнерадостности учащихся
- 3) младших классов;
- 4) работу по взаимодействию с родителями;
- 5) работу по взаимодействию с педагогами, направленную на формирование жизнерадостности.

Кроме этого анализ диагностических данных позволил выделить в работе с детьми несколько наиболее важных задач:

- 1) формирование у детей положительного отношения к людям;
- 2) выработка контактности и умение находить наиболее оптимальные и
- 3) оптимистические выходы из сложившихся ситуаций;
- 4) обучение саморегуляции и повышению своей оценки.

На основании данных, полученных в диагностической части нашего исследования, мы составили программу по формированию жизнерадостности младших школьников, которую назвали «Радость». Предложенная программа разработана с целью **формирования у младших школьников жизнерадостного отношения к реальной действительности.**

Реализация данной цели осуществляется через решение следующих задач:

- стабилизация у детей чувства радости;
- выведение этого чувства на осознанный уровень;
- наполнение радости положительно-нравственным содержанием;

- активизация у детей положительного и радостного мышления;

- формирование поискового поведения ребенка дома, в школе, в кругу друзей и сверстников, в других жизненных ситуациях;

- выработка единой линии взаимодействия, а через него и воспитания во всем педагогическом пространстве (в школе, дома).

Основной путь реализации данной программы – это стабилизация радости, так как по словам Лейбница жизнерадостность – «это устойчивое состояние радости».

Но стабилизация радости для младших учеников зависит не только от собственно учебной деятельности, учебного процесса, она находится в прямой зависимости еще и от отношений в семье, с друзьями. Именно от родных и близких людей зависит, как будет принят ребенок обществом, на каком уровне будет его самооценка, научится ли он адекватно оценивать окружающую действительность.

Поэтому представленная программа является структурным элементом целостной системы личностно-социального развития школьников, апробированной в практике начальной школы и направленной на формирование личностно-значимых эмоционально-нравственных ориентиров у детей, преодоление личной незрелости, агрессивности, повышенной невротичности, развитие навыков эффективного взаимодействия и самореализации.

Согласно концепции закономерности развития личности младшего школьника, предложенной Синягиной Н.Ю., педагогический процесс будет ориентирован на развитие личностных качеств, в целом, и жизнерадостности в частности, в том случае, если он будет построен на личностно-ориентированной основе, и в нем будут задействованы все субъекты учебно-воспитательного процесса: школьники, родители и педагоги.

Поэтому в нашей программе формирования жизнерадостности младшего школьника как личностной черты мы выделили три основных блока.

Первый блок включает методы и приемы, направленные на работу с младшими школьниками.

Второй блок представляет собой систему упражнений, используемых для работы по взаимодействию с родителями. И третий блок мы посвятили работе по взаимодействию с педагогами.

В двух последних блоках мы выделили структурную часть, включающую собственно взаимодействие со взрослыми, а также сделали акцент на совместное взаимодействие взрослых и детей. Что позволяет согласовать педагогическую стратегию.

Так как жизнерадостность выступает в структуре личностных качеств только в том случае, если проявление радости по отношению к окружающей действительности будет стабильным и постоянным процессом, и, учитывая, то что данная эмоция имеет содержательную часть и редко выступает в «чистом виде», образует многочисленные паттерны, то в основу первого блока мы положили занятия, построенные по принципу концентричности, по циклам.

Занятия первого цикла направлены на осознания «полезности» радости и отличия ее от других эмоций.

Занятия второго цикла посвящены развитию радостного положительного мышления детей и наполнению его определенно положительным содержанием.

Занятия третьего цикла решают задачу положительного выбора в различных жизненных ситуациях и реализации поставленных целей и потребностей.

Первый блок цикла включает в себя как изменение структуры ежедневных уроков, а также и отдельные занятия, которые помогут стабилизировать радость у детей и перевести это чувство на личностный уровень.

В каждодневную структуру уроков мы ввели ритуальные приемы, такие как «Минутки вхождения в жизнь», «Утренние приветствия», «Зеркало радости». Цель этих приемов: способствовать психическому и личностному росту каждого ребенка; помогать детям адаптироваться к условиям начальной школы; развивать навыки социаль-

ного жизнерадостного поведения; способствовать повышению уверенности в себе и развитию самостоятельности.

Для профилактики и коррекции негативных эмоциональных состояний мы использовали такие методики, как «Наш день в школе», «Доска настроений», «Доска желаний».

Целенаправленная работа по развитию, закреплению, наполнению радости положительным содержанием проводилась в работе с использованием таких методик, как «Коробочка добрых дел», «Виноградная лоза», «Летопись нашего класса», «Домино», «Лото» и т.д.

Решение вышеизложенных задач осуществлялась также на занятиях, которые проводились совместно с педагогом-психологом. Продолжительность каждого занятия не более 40 минут, занятия проводились с периодичностью 1–2 раза в неделю. Каждое занятие начиналось упражнением-приветствием и заканчивалось релаксационным упражнением. Основу этих занятий составляли разнообразные игры: игры-драматизации, игры-развлечения, сюжетно-ролевые игры и т.д. Широко на занятиях использовались различные приемы АРТ-педагогики: лепка, рисование, музыкально-ритмические упражнения, а также упражнения с использованием видео и мультфильмов.

Для оптимизации отношений «родитель-ребенок», а также «учитель-ученик» мы ввели обязательное, равноправное участие на занятиях педагогов и родителей. Во-первых, это позволило взрослым «снизойти» до уровня детей, лучше понять их, самим почувствовать себя детьми, раскрепоститься, избавиться от многих комплексов, стереотипов в воспитании детей. Первое время, реализация этой части нашей программы проходила с затруднением, по мере осознания взрослыми необходимости и «полезности» данных занятий, мы все меньше испытывали сопротивления с их стороны.

Для взрослых запланированы в нашей программе беседы, семинары, тренинги, беседы, практические упражнения. Они составили третий блок нашей программы.

Первые итоги по реализации нашей программы мы подвели в конце учебного года. Самым ярким показателем эффективности стало стабильное хорошее веселое настроение, оптимистичные взгляды на жизнь, радостное восприятие реальной действительности и возникающих ситуаций участниками проекта.

Литература

1. *Андреева, Н.Н.* Повышение родительской компетентности методом кино- и видеотренинга / Н.Н.Андреева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическая поддержка участников педагогического процесса». – Чебоксары. – 2004. – № 1. – С.216–222.
2. *Выготский, Л.С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – С.314–336.
3. *Гаврилычева, Г.Ф.* Современный младший школьник / Г.Ф.Гаврилычева // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С.13–19.
4. *Звездина, Г.П.* Эмоциональное выгорание у педагогов ДОУ / Г.П.Звездина // Управление ДОУ. – 2004. – № 4. – С.15–19.
5. *Мечников, И.И.* Этюды оптимизма / И.И.Мечников – М.: Наука, 1964. – С.312.
6. *Петровский, А.В.* Психология развивающейся личности / А.В.Петровский. – М.: Педагогика, 1987. – С.238.
7. *Слободяник, Н.П.* Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении / Н.П.Слободяник. – М.: Айрис Пресс, 2003. – С.29–32.
8. *Хухлаева, О.В.* Тропинка к своему Я / О.В.Хухлаева, О.Е.Хухлаев, И.М.Первушина. – М.: Генезис, 2004. – С.25–38.
9. *Хьеил, М.Н.* Теория личности / Л.З.Хьеил, Д.Зиглер. – СПб.: Питер, 1997. – С.244.
10. *Dawas, R.M.* The self-healing personality / R.M.Dawas. – Boston.: Dawas & other, 1998. – С.132.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ (ТАТАРСКОМУ) ЯЗЫКУ

Г.Р.Кагирова

«... язык – скрепа семей и поколений, ... образующая один народ. Без всякой другой науки человеку еще можно обойтись; без знаний родного языка... обойтись нельзя»

И.И.Срезневский

Язык – является одним из ключевых явлений человеческой жизни, важнейшей формой коммуникации человеческой деятельности; это зеркало, в котором отражаются законы общества и законы природы: «В структуре языка отражаются отношения между предметами и явлениями материального мира, которые существуют независимо от сознания человека и независимо от общественных потребностей человека» [12, с.36]. Разносторонняя, хотя и не исчерпывающая изученность языка выражается в накопленных человеческих знаниях о его сущности, структуре, функционирова-

ния, родственных связях между языками мира и т.д.

По мнению ученых, не всегда существовала семья, государство, мораль, религия, деньги, право, наука, но язык – изначален. Он будет существовать до тех пор, пока существует общество, и он выступает как универсальное средство общения. Он сохраняет единство народа в исторической смене поколений и общественных формаций, объединяет этнос времени во времени, в географическом и в социальном пространстве [4, с.32].

Народы не вымирают, а вымирают их языки. Народ может перенять чужой язык и влиться в состав другого народа. Великий русский педагог К.Д.Ушинский говорил так: «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в

одно великое историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает народный язык, народа нет более!.. Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ. И нет насилия более невыносимого, как то, которое желает отнять у народа наследство, созданное бесчисленными поколениями его отживших предков. Отнимите у народа все, он все может воротить, но отнимите язык, и он никогда более не создаст его; новую родину даже может создать народ, но язык – никогда: вымер язык в устах народа – вымер и народ» [11].

Согласно Закону «О языках народов РФ» (от 24 июля 1998 г. № 126-ФЗ) языки народов РФ находятся под защитой государства. Государство на всей территории страны способствует развитию национальных языков. В этом деле большая роль отводится школе. Школа подготавливает подрастающее поколение к участию в сложных видах информационного обмена.

Каждый человек имеет право получить образование на языке и на основе культуры того сообщества, к которому он принадлежит по своему рождению [13, с.46].

Родной язык человека важен для интеллектуального развития и его эмоционального благополучия. Как известно, речь говорящего отражает содержание его личности, его общую и филологическую культуру, лингвистические способности. Речевая культура носителя языка, уровень его коммуникативных способностей формируется речевой средой, в которой он воспитывается, «из которой впитывает знания и речевые умения» [12, с.76].

Родной язык – это естественная почва для развития способностей человека. Обучение родному языку развивает речь и мышление детей. Оно содействует воспитанию детей в духе любви и уважения к своему народу, помогая раскрывать его духовный мир, понимать его мысли и чаяния. Игнорирование родного языка приводит к оскудению духовного мира подрастающего поко-

ления, к потере лучших человеческих качеств.

Подчеркивая значимость родного языка в развитии личности, следует сказать о возрастных особенностях и о предпосылках усвоения родного языка. «Родной язык ребенок усваивает в раннем возрасте, причем процесс усвоения происходит спонтанно под воздействием общения со взрослыми, прежде всего в условиях семьи, путем подражания речи взрослых – имитации – и подсознательного моделирования» [1, с.37].

Такого же мнения придерживается З.Г.Сахипова: «Язык – явление социальное, он генетически не наследуется ребенком от родителей, им ребенок овладевает постоянно в процессе активной коммуникативной деятельности» [7, с.8]. Контакт между ребенком и окружающим его миром взрослых устанавливается с самого рождения. Он растет в атмосфере говорящего окружения, и сам начинает применять механизмы речи уже со второго года рождения. По мнению В.С.Мухлиной, в раннем детстве в большинстве случаев дети пользуются лишь ситуативной речью и только при систематическом обучении овладевают контекстной речью, то есть более отвлеченной от данной ситуации. В старшем дошкольном возрасте особым типом речи ребенка является объяснительная речь. Объяснительный тип связной речи способствует формированию умственного развития и коллективных взаимоотношений [5, с.46].

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка позволяет ему свободно объясниться или вести разговор на родном языке в пределах близкой ему тематики, отражающей быденную жизнь. Хотя он знает много обиходных слов и пользуется ими в домашней обстановке, но его словарь беден, во всяком случае, недостаточен для выражения новых представлений и понятий, которые он получает в процессе школьного обучения.

Одной из основных задач школьного обучения языку является ознакомление учащихся с действующими в системе языка зако-

номерностями, с языковыми нормами и необходимыми речевыми навыками.

Все многообразие знаний о татарском языке не может и не должно быть представлено в школьном курсе татарского языка, но школьникам, на наш взгляд, следует получить представление о следующих базовых знаниях о языке: язык как многоуровневая система; язык как знаковая система; основные единицы языка, функционирующие на разных уровнях; функциональное назначение языка в целом и отдельных языковых единиц; использование языковых средств в разных коммуникативных ситуациях.

Понимание языка как деятельности особенно близко задачам обучения. Понятие деятельности связано с понятием мотива. Мотив для порождения речи заключен не в самой речи, а в деятельности общения (коммуникативной), следовательно, говорить о речи как о деятельности мы можем лишь в том случае, если рассматриваем ее в рамках коммуникации.

Любая деятельность включает в себя систему действий, а понятие действия соотносится с понятием цели. Речевое действие имеет собственную промежуточную цель, подчиненную мотиву коммуникативной деятельности, в рамках которой речь рассматривается [3, с.77]. Динамическую структуру речевого высказывания А.А.Леонтьев делит на 4 фазы. «Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения... во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения... в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания... в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным» [3, с.86].

Ориентироваться в условиях общения – это значит определить для себя место, роль

высказывания в деятельности общения, а также его форму; кроме того, с учетом общего мотива деятельности, уточнить цель речевого действия и, отталкиваясь от основных условий коммуникации (односторонняя или двусторонняя, с одним человеком или со многими людьми, в официальной или неофициальной обстановке и др.), решить вопрос о форме (устная или письменная), виде (монолог, диалог), стиле высказывания.

Таким образом, по материалам психолингвистической литературы способ осуществления действия подвижен и зависит от условий общения. Структура действий у всех одна и та же. Она включает четыре фазы: ориентировку, планирование, реализацию и контроль.

Итак, одной из основных задач школьного обучения татарскому языку является ознакомление учащихся с действующими языковыми нормами. Правильность речи учащихся достигается с помощью знаний нормативной грамматики, орфоэпии, законов словоупотребления и лексической сочетаемости, которые они получают на уроках татарского языка.

Когда ребенок приходит в школу, то он попадает в сферу действия литературного языка. Часто требования нормированной речи настраивают его против школы, против уроков родного языка. Учащиеся владеют только разговорной формой. А разговорная речь оказывает воздействие на письменную речь. Построения, присущие разговорной речи, встречаются не только в устных ответах учащихся младших школьников, но и в письменных работах старшеклассников (изложениях, сочинениях).

В условиях Республики Татарстан, где большая часть коренного населения проживает в сельской местности, основным средством общения является местный говор или диалектная форма. В связи с этим, у учащихся в устной и письменной речи наблюдается большое количество ошибок, вызванных влиянием данного факта (употребление специфических языковых оборотов и

лексических единиц, отсутствующих в литературном языке).

Для того чтобы школа с первых дней могла помочь детям, необходима четко выработанная система обучения овладения нормами литературного языка, т.е. работа над качествами коммуникативно-целесообразной речи.

Языковая норма – это общепринятое и узаконенное употребление слов, словоформ, синтаксических конструкций. Это наиболее предпочтительная, целесообразная система средств выражения для обслуживания носителей родного языка.

Теорию нормы литературного языка Л.И.Скворцов объяснял так: «Развитие живого литературного языка в общем виде есть становление, совершенствование и обновление его норм на новых этапах истории и в связи с актуальными общественными потребностями. Языковые нормы в их общественном, культурном бытии – это маяк, по которому языковой коллектив ориентируется в безбрежном море речевой деятельности. Их изучение, точное описание и закрепление является важной общекультурной задачей» [10, с.32].

Норма языка – центральное понятие теории культуры речи. Вместе с тем, это одна из важнейших проблем, многомерность и разноплановость которой определяются факторами объективно-историческими, культурно-социологическими и собственно – лингвистическими.

Таким образом, нормативный уровень овладения литературным языком представлен правильностью речи, под которой понимается соответствие ее структуры действующим в языке нормам. Критерии коммуникативно-целесообразной речи характеризуются точностью, логичностью, чистотой, выразительностью, богатством речи и уместностью.

Богатство или разнообразие речи – одно из главных коммуникативных качеств, отличающееся большим объемом активного словаря и разнообразием используемых в тексте грамматических форм и конструкций, а

также запасом индивидуальных интонационных средств. Большую роль играют навыки, необходимые для «незатрудненного и целесообразного применения средств языка, которые находятся в активном языковом запасе человека» [2, с.27].

Точность, как коммуникативное качество, тесно связано с умением ясно мыслить, знанием семантики слов и знанием предмета речи. Говоря о точности речи, исследователи имеют в виду соблюдение в речи лексических норм и норм лексической сочетаемости. Созданию точной речи способствуют экстралингвистические и собственно лингвистические условия: знание предмета речи, знание языковой системы со знанием предмета речи.

Выразительность речи обеспечивается посредством отбора языковых единиц, соответствующих речевой ситуации, определенному функциональному стилю, и такими ее структурными особенностями, с помощью которых поддерживается и интерес адресата речи.

Знание коммуникативных качеств речи способствует эффективности процесса совершенствования речи учащихся.

Речевое действие, не подключенное к деятельности, становится искусственным. Как отмечает Н.И.Жинкин: «Надо, чтобы у ученика возникла потребность в коммуникации». Это значит приблизить условия обучения к естественным условиям общения, вводить учащегося в речевую ситуацию и учит его ориентироваться в ней, т.е. ясно представлять себе собеседника, условия речи и цели общения. Эта проблема может быть решена с помощью функциональной стилистики. Здесь имеется в виду характеристика экстралингвистических факторов, обуславливающих стиль речи (сферы общения – персональная или массовая, функции речи – общение, сообщение, воздействие). В совокупности эти признаки составляют типовую, стилистически значимую речевую ситуацию. Важнейшим, на наш взгляд, фактором, способствующим создавать новые позитивные мотивы учения и поддерживать

сложившиеся ранее, является еще интерес учащихся к процессу и к конечному результату обучения. «Познавательный интерес не является чем-то внешним, дополнительным по отношению к учению. Наличие интереса является одним из главных условий успешного протекания учебного процесса и свидетельством его правильной организации. Отсутствие интереса у школьников является показателем серьезных недостатков в организации обучения» [6, с.56]. Исследователи также подчеркивают, что проблема интереса – это не только вопрос о хорошем эмоциональном состоянии детей на уроках. От ее решения зависит, будут ли в дальнейшем накопленные знания мертвым грузом или станут активным достоянием школьников.

Среди факторов, обеспечивающих стойкий интерес к учебе, мы можем назвать следующие: благоприятная атмосфера на уроке, взаимное уважение учителя к ученику; сознание учащимся места и значения изучаемого материала в курсе учебного предмета и человеческих знаний вообще; регулярность самоконтроля учащегося и контроль со стороны учителя с целью отслеживания результатов учебной деятельности.

В отношении изучения родного языка как важнейшего средства общения, основы образности, показателя уровня культуры личности, вопрос формирования и правильного развития мотивации к учебе имеет особое значение. И.И.Срезневский выделял две стороны в знании языка: « а) знание внутреннего, знания про себя, для удовлетворения требований и ожиданий ума познающего, и б) знание внешнее, знание для других, для удовлетворения требований и ожиданий их ума» [9, с.84]. В знание внутреннее автор включает знание слов и их сочетаемости, а в знание внешнее – умение пользоваться словами, выговаривать их, писать и передавать этими способами свою мысль собеседнику. Таким образом, овладение и внутренней стороной знания языка восходит к реализации человеком своих коммуникационных возможностей, а проблема коммуникации в современном мире осознается как одна из самых серьезных.

В воспитании интереса к языку, в развитии детей важное место занимают взрослые: родители и близкие – в семье, воспитатели – в детском саду, учителя – в школе. А каким же должен быть учитель татарского языка? Безусловно, учителю на уроке приходится стать наставником и другом для учащихся, сценаристом и режиссером, актером и зрителем.

От культуры речи учителя, от того, как он говорит с ребенком, сколько внимания уделяет речевому общению с ним, во многом зависит успех школьника в усвоении изучаемого языка. Следовательно, чтобы речь учителя была красивой, богатой, полной, а также соответствовала нормам литературного языка.

Успех в педагогической деятельности определяется рядом причин: глубиной и широтой знаний учителя, уровнем его общей культуры, методической вооруженностью, наконец, особенностями его личности. Наряду с этим, существенное значение в успехе, а главное, в творческом характере деятельности, имеет педагогическая способность.

Склонность к учительской деятельности составляет внутреннее условие для формирования страстной любви к педагогической работе. Если у человека есть склонность к работе учителя, то он испытывает удовлетворение от педагогической деятельности и стремится отдать все силы любимому делу. В основе склонности, а затем и страстного отношения к делу лежит глубокое, сначала, может быть, неосознанно проявляющееся чувство привязанности, а потом и отчетливо осознаваемая любовь к детям.

М.Горький считал, что детей должны воспитывать люди, которые по природе своей тяготеют к делу, требующему великой любви к ребятам, великого терпения и чуткой осторожности в обращении со строителями будущего мира.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы

психологического развития ребенка / Л.С.Выготский; под ред. А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 519 с.

2. Головин, Б.Н. Как говорить правильно: заметки о культуре русской речи / Б.Н.Головин. – 3-е изд. – М.: Высшая школа, 1988. – 159 с.

3. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

4. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика / Н.Б.Мечковская. – М.: АО «Аспект-Пресс», 1994. – 205 с.

5. Мухина, В.С. Детская психология / В.С.Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 172 с.

6. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С.Ротенберг, С.М.Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

7. Сахипова, З.Г. Речевое общение в многоязычной семье / З.Г.Сахипова. – Уфа: Китаи, 1998. – 142 с.

8. Серебренников, Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Б.А.Серебренников, С.С.Кубрякова, В.И.Постовалова, В.Н.Телия, А.А.Уфимцева. – М., 1988.

9. Срезневский, И.И. Русское слово. Избранные труды. Об изучении родного языка вообще и, особенно в детском возрасте / И.И.Срезневский. – М.: Просвещение, 1986. – С.103–116.

10. Скворцов, Л.И. Основы культуры речи / Л.И.Скворцов. – М.: Высшая школа, 1984. – 312 с.

11. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения / К.Д.Ушинский. В 6 т. Т.2. – М.: Учпедгиз, 1988. – 567 с.

12. Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Л.П.Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 158 с.

13. Хруслов, Г.В. Права меньшинств в образовании: школа этнической диаспоры / Г.В.Хруслов. – М., 1996. – 64 с.

ПУТИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

М.Ю.Григорьевская

Проблема самоубийства подростков многие годы была у нас под запретом. Изучение самоубийств и действий, связанных с ними, в нашей стране прекратилось в тридцатых годах, и до начала семидесятых годов эта проблема не выходила за пределы психиатрии. Имеющиеся работы, как правило, рассматривают суицид прежде всего с точки зрения общих психиатрических и психологических проблем.

Актуальность проблемы вызвана тем, что нормативно-правовое, информационно-аналитическое, научно-методическое обеспечение работы по предупреждению самоубийств и покушений на самоубийство, особенно в среде несовершеннолетних и молодежи, не в полной мере отвечает современным требованиям. Поэтому можно сказать, что вопросы предупреждения суицида среди подростков, их профилактики в России остаются еще мало разработанными.

Проблемы, возникающие на современном этапе развития нашего общества, интенсивно влияют на формирование личности подрастающего поколения. В ряде случаев они обуславливают отчуждение подростков от таких институтов социализации, как семья, школа, центры досуга и т.д. Это способствует развитию негативных процессов в среде несовершеннолетних, непосредственно порождающих беспорядочность, правонарушение, преступность и самоубийства.

В отечественной педагогике проблема организации воспитательной работы в образовательных учреждениях всегда привлекала внимание ученых. Положительный опыт работы школ получил отражение в исследованиях И.И.Августович, А.М.Амирова, К.Ш.Ахиярова, Л.В.Байбородовой, Г.Н.Волкова, Г.И.Воробьева, М.П.Гурьяновой, А.Ф.Иванова, А.И.Кондратенкова, В.П.Ковалева, В.Г.Максимова, О.Г.Максимовой, В.Н.Никола-

ева, И.В.Павлова, В.Г.Разумовского, И.С.Решетникова, Ю.П.Сокольникова, И.С.Соловцового, В.А.Сухомлинского, М.Г.Тайчинова, Е.В.Тонкова, К.П.Ушакова, Д.С.Ягафаровой и др.

Проблемам организации деятельности классного руководителя посвящены труды Н.И.Болдырева, И.С.Марьенко, О.В.Михайловой, В.П.Сергеевой, Ю.П.Сокольникова, А.Ф.Скворцовой, З.В.Соловьевой, М.И.Шиловой, Н.Е.Щурковой и других.

Большой вклад в изучение предупреждения суицидального поведения несовершеннолетних внесли А.Г.Амбрумова, С.В.Бородин, Е.М.Вроно, М.З.Дукаревич, Л.Я.Жезлова, А.Е.Личко, С.А.Овсянников, В.А.Тихоненко, А.М. Яковлев и другие.

Психологическим проблемам исследования суицидального поведения несовершеннолетних посвящены труды Л.И.Божович, Л.С.Выготского, Я.И.Гилинского, Т.В.Драгуновой, Е.Н.Ефременковой, Н.Я.Иванова, О.В.Кебрикова, В.В.Ковалева, Э.И.Штенгеля, Я.Г.Смоленского, Г.Е.Сухарева, Д.Б.Эльконица и других.

В связи с этим возникают вопросы нового подхода к организации работы классных руководителей, социальных педагогов.

Вместе с тем в педагогической науке проблема предупреждения суицида старшеклассников и воспитательная работа классных руководителей в постсуицидальном периоде остается недостаточно исследованной. Проведенный нами педагогический мониторинг показал, что 74,6% классных руководителей испытывают определенные трудности в организации профилактической работы с учащимися данной категории. Они слабо владеют профессиональными знаниями, умениями для выявления старшеклассников с суицидальным поведением и проведения с ними и их родителями предупредительно-профилактической работы.

Современное законодательство обязывает улучшать условия, в которых растет и получает воспитание старшеклассник, оказывать особую поддержку семьям и по возможности помогать родителям в воспитании

учащихся. Ведущую роль в этом играют классные руководители, которые непосредственно занимаются со старшеклассниками и их родителями.

Практическая значимость исследования состоит в создании и внедрении модели подготовки классных руководителей к работе по предупреждению суицидального поведения старшеклассников; разработке ее педагогического обеспечения; в доведении теоретических положений до уровня практических рекомендаций. Разработанные в процессе исследования материалы могут быть использованы в практике работы образовательных учреждений.

Перед школой сегодня стоит сложнейшая социально-педагогическая проблема: с одной стороны, выполнить общественный заказ на формирование предприимчивой, инициативной, духовно богатой личности, с другой стороны, педагогизировать процесс подготовки и «вхождения» старшеклассников во «взрослую» самостоятельную жизнь; наполнить содержание деятельности педагогических коллективов соответствующими формами работы; создать такие социально-педагогические условия, при которых переход старшеклассников во взрослую жизнь будет более безболезненным.

Вопросы подготовки старшеклассников к «взрослой» жизни в части предупреждения суицидального поведения стояли и ранее перед обществом и школой.

В юношеской среде широко распространены различные формы девиантного поведения, сохраняется высокая доля правонарушений, совершаемых ими. Преступность несовершеннолетних, ранее оценивавшаяся как локальная, в настоящее время переросла в общегосударственную проблему.

По имеющимся в МВД РФ данным, в стране сегодня насчитывается более 2 млн. беспризорных детей, 699,2 тыс. детей остались без попечения родителей. Несовершеннолетними в возрасте 14–17 лет в 2002 году совершено около 140 тысяч преступлений, из них 73,6% особо тяжких и тяжких преступлений. Ими совершено 1672 убийства

(по сравнению с 2000 годом рост на 125,6%), на 136,6% возросло количество умышленного причинения тяжкого вреда здоровью (с 2157 до 2974), совершено 6028 разбойных нападений (рост на 114,3%), 14148 грабежей, 66008 краж, 5478 преступлений, связанных с наркотиками. 1 млн. 99 тысяч доставлялись в органы внутренних дел за различные правонарушения (Государственный доклад «О положении детей в РФ» за 2003 год, с.119-121).

За последние годы во многих странах мира отмечается также рост числа самоубийств. По данным Всемирной организации здравоохранения, около 1 000 000 человек ежегодно сводят жизнь самоубийством. С 1992 года Российская Федерация занимает второе место в мире по числу самоубийств. В России за последнее время ежегодно погибало в результате самоубийств в среднем свыше 56 тысяч человек. Данные Шведского центра суицидальных исследований позволяют судить о том, что с жизнью расстаются около 2500 несовершеннолетних россиян в год. На втором месте находится США (1800 детей-самоубийц в год).

Чувашская Республика по количеству завершённых суицидов среди несовершеннолетних занимает одно из первых мест в Российской Федерации. По данным прокуратуры Чувашской Республики, в 1993 году лишил себя жизни 51 подросток, а 2006 году – 102 несовершеннолетних. Таким образом, проблема суицида детей стала особо актуальной в нашей республике. В Послании Президента Чувашской Республики Н.В. Федорова Государственному Совету Чувашской Республики 2007 года «Дорожить временем, служить людям» отмечено: «Значимая проблема – заболеваемость и смертность детей... Наибольшее количество занимают несчастные случаи на водоемах и ДТП, в среде подростков нередко суициды». Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999 г.), Постановление правительства Российской Федерации «О дополнительных мерах по

усилению профилактики безнадзорности и безнадзорности несовершеннолетних» (2002 г.), Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки РФ «О мерах по профилактике суицида среди детей и подростков» (2004 г.) в профилактической работе возлагают особые обязанности на образовательные учреждения.

Это значит, что перед нами, взрослыми, стоит актуальная задача – научить детей решать сложные социально-психологические задачи, дорожить своей жизнью как самым ценным в бытии. Учить всему этому должны родители, психологи, учителя, и, конечно, классные руководители.

Как было замечено, именно подростковый возраст, в силу его кризисного характера, дает наибольший процент самоубийств. Конечно, старшеклассники совершают попытки самоубийства гораздо реже, чем взрослые, но в последнее время заметна тенденция омоложения суицидентов. По мнению психологов, до 13 лет суицидальные попытки редки, а начиная с 14–15 лет суицидальная активность возрастает и достигает своего максимума 16–19 лет.

Многие педагоги часто считают работу классного руководителя в старших классах самым трудным участком. Классный руководитель привык смотреть на старшеклассников глазами предметника, так, как они рекомендовали себя на уроках, контрольных работах, при выполнении домашнего задания, забывая о том, что каждый ученик еще и личность.

Причина недостаточной работы классных руководителей нередко заключается в нежелании заниматься тем, чему их всерьез не учили. В вузе будущие педагоги занимались методикой преподавания того или иного предмета, но мало приобщались к практическим умениям: сплотить детский коллектив, преодолеть в детях лень, научить их любить общественную работу и т.п. Поэтому на уроке учитель чувствует себя сравнительно свободно, а во внеклассной и особенно во внешкольной работе – менее уверенно, особенно начинающий учитель.

Вместе с тем, проведенный нами анализ практики показал, что многие выпускники педвузов испытывают трудности в диагностике и в планировании работы по выявлению и предупреждению суицидального поведения старшеклассников, в оказании им и их родителям психолого-педагогической, юридической и психиатрической помощи, не всегда активно, оперативно и педагогически грамотно решают вопросы в данном направлении.

Во время проведения исследовательской работы по данной проблеме нами разработана анкета, анализирующая уровень подготовленности классных руководителей к работе по данной проблеме, и проведено анкетирование среди 39 практиков – классных руководителей и 63 будущих классных руководителей. Из 39 практиков в полной мере владеют этими методами 2,95%, не владеют – 33,1%.

Одна из важных задач классного руководителя – изучение личности каждого старшеклассника. В условиях школы личность учащегося формируется прежде всего в коллективе – классе, секции, кружках, неформальных объединениях по интересам или по месту жительства. Очень часто классные руководители изучают лишь тех старшеклассников, которые беспокоят их плохим поведением или низкой успеваемостью. Безусловно, таких детей нужно знать в первую очередь, но этим нельзя ограничиваться. Нужно изучать внутренний мир каждого старшеклассника, который по-своему сложен. А результаты изучения индивидуальных особенностей старшеклассников необходимо довести до учителей-предметников.

Только так удастся своевременно определить ведущие мотивы поведения и учебы старшеклассников и организовать целенаправленное воспитание каждого ученика.

Как известно, существует определенное табу на разговоры с детьми о смерти, тем более о самоубийствах. Говорить с подрастающими детьми о смерти так же «щекотливо», как и о вопросах пола. Более того, в ситуации социально-экономического кризиса ослабели связи между детьми и родите-

лями. В то же время родители просто не знают, как говорить с детьми на трудные экзистенциальные темы. К тому же, если проблема полового воспитания и просвещения в настоящее время получила хоть какие-то научно обоснованные средства для ее решения, то проблема предупреждения суицидального поведения еще не осознана в педагогических кругах.

Современное законодательство обязывает улучшать условия, в которых растет и получает воспитание старшеклассник, оказывать особую поддержку семьям и по возможности помогать родителям в воспитании учащихся.

Ведущую роль в этом играют классные руководители, которые непосредственно занимаются со старшеклассниками и их родителями.

Система работы классного руководителя по предупреждению суицидального поведения предполагает овладение учителем совокупностью специальных знаний, умений и навыков, направленных на его адекватные действия в соответствующих психолого-педагогических ситуациях.

Подготовка классных руководителей в этом направлении весьма сложна и многообразна, и поэтому необходим глубокий системный подход для понимания связей и отношений всех составляющих ее компонентов.

Наше предположение о влиянии программы «Совершенствование деятельности классного руководителя по предупреждению суицида как одной из форм девиантного поведения старшеклассников» на формирование готовности классного руководителя к работе по данной проблеме подтверждается и результатами отслеживания динамики совершенствования отдельных показателей классных руководителей со стажем работы от 3 до 20 лет и будущих классных руководителей экспериментальных групп.

Таким образом, анализ готовности классных руководителей экспериментальных групп показал, что в целом легче формируется умение проведения общеклассных и групповых мероприятий по данной тема-

тике и владения умениями индивидуальной работы со старшеклассником с суицидальным поведением. Вызывает определенные затруднения владения классными руководителями знаниями и методами суицидального поведения старшеклассников. Это и объяснимо, так как в учебных заведениях обращают недостаточное внимание на данную проблему. Анализ материалов экспериментального исследования в совокупности позволяет говорить о положительных изменениях, которые произошли в профессиональном становлении личности классных руководителей и будущих классных руководителей в процессе изучения программы «Совершенствование деятельности классного руководителя по предупреждению суицида как одной из форм девиантного поведения старшеклассников». Этого можно достичь, если в процессе изучения программы доминантная роль отводится профилактическому аспекту содержания, широко используется система упражнений, моделирование ситуаций, направленных на формирование готовности классных руководителей к работе по данной проблеме, а также если поддерживается это направление деятельностью руководителей органов образования и самих преподавателей.

Литература

1. Амбрумова, А.Г. Предупреждение самоубийств / А.Г.Амбрумова, С.В.Бородин, А.С.Михлин. – М., 1980.
2. Аникеева, И.П. Психологический климат в коллективе / И.П.Аникеева. – М., 1989.
3. Аракелова, Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка / Г.Г.Аракелова. – М., 1990.
4. Байярд, Р.Т. Ваш беспокойный ребенок / Р.Т.Байярд, Дж.Байярд. – М., 1991.
5. Бердяев, Н.А. О самоубийстве: психологический этюд / Н.А.Бердяев. – Париж, 1932.
6. Бирюков, Е. Подростки в беде / Е.Бирюков // Социалистическая законность. – 1987. – № 9. – С.25.
7. Бочкарева, Г.Г. Психология подростков-правонарушителей / Г.Г.Бочкарева // Советская юстиция. – 1967. – № 22. – С.52.
8. Буянов, М.И. Беседы о детской психиатрии / М.И.Буянов. – М., 1992.
9. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / М.И.Буянов. – М., 1988.
10. Долгова, А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – Л., 1990.
11. Ефимов, И.И. Не сотвори себе кумира / И.И.Ефимов. – М., 1990.
12. Игошев, К.Е. Опыт социально-психологического анализа несовершеннолетних правонарушителей / К.Е.Игошев. – М., 1967.
13. Клинико-психологические, социальные и правовые проблемы суицидального поведения: материалы симпозиума / под ред. А.Г.Амбрумовой, С.В.Бородина. – М., 1974.
14. Кобринский, Ю.Г. Подросток и закон / Ю.Г.Кобринский, И.К.Гуревич. – Киев, 1989.
15. Ковалев, А.Г. Воспитание ума, воли и чувств у детей / А.Г.Ковалев. – Минск, 1974.
16. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С.Кон. – М., 1989.
17. Кричевская, Р.Л. Психология малой группы / Р.Л.Кричевская, Е.М.Дубовская. – М., 1991.
18. Кудрявцев, В. Социальные отклонения / В.Кудрявцев. – М., 1989.
19. Леви, В.И. Нестандартный ребенок / В.И.Леви. – М., 1988.
20. Макаренко, А.С. Книга для родителей / А.С.Макаренко. – М., 1956.
21. Медведев, А.И. Перевоспитание несовершеннолетних / А.И.Медведев. – Минск, 1976.
22. Михайловская, И.В. Трудные ступени: профилактика антиобщественного поведения / И.В.Михайловская, Г.В.Вершинина. – М., 1990.
23. Павлов, И.В. Преодоление педагогической запущенности подростков / И.В.Павлов. – Чебоксары, 1991.
24. Примаченок, А.А. Ответственность взрослых за правонарушения несовершеннолетних / А.А.Примаченок. – Минск, 1976.
25. Портнов, А.А. Актуальные проблемы суицидологии / А.А.Портнов, А.Г.Амбрумова, С.В.Бородин, В.А.Тихоненко, М.З.Дукаревич. – М., 1978.
26. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В.Дубровина. – М., 1991.
27. Сафуанов, Ф. Психолого-психиатрическая экспертиза несовершеннолетнего обвиняемого / Ф.Сафуанов // Российская юстиция. – 1997. – № 7.
28. Фрейд, З. Психология бессознательного / З.Фрейд. – М., 1989.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И МОТИВАЦИИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Р.Калимуллина

Спортивная деятельность протекает в сложных экстремальных условиях соревнований, характеризуется тренировочными нагрузками на уровне предельных возможностей человеческого организма. Необычные по интенсивности и длительности физические и психические напряжения обусловлены особенностями спортивной деятельности: спецификой ее предмета, состязательно-соревновательной направленностью, необходимостью постоянного совершенствования спортивных достижений [1]. Состязательно-соревновательная специфика спортивной деятельности заключается в непосредственном или опосредованном взаимодействии соперничающих сторон, нацеленных одновременно на достижение одного и того же результата (превосходства над соперником) в жестко регламентируемых правилами условиях борьбы. Направленность на достижение лучшего, относительно соперника, результата, нацеленность на постоянное улучшение спортивных результатов, в спорте высших достижений всегда связана с серьезными психофизическими напряжениями.

Поэтому, изучение психологических факторов регуляции спортивной деятельности никогда не перестанет быть актуальным, тем более что с каждым годом всё более и более обостряется борьба на мировой спортивной арене, что, в свою очередь, обуславливает необходимость психологической практической деятельности в формировании успешного выступления спортсменов.

Соревновательная деятельность рассматривается рядом специалистов как модель деятельности по постоянному преодолению критических ситуаций. В то же время исследователями показано, что в экстремальных условиях деятельности, регуляция, прежде всего, собственного психического состояния приобретает особое значение и должна рас-

сматривается как деятельность, равнозначная основной (в нашем случае – соревновательной деятельности).

В этом плане особую актуальность приобретают исследования психических состояний, возникающих у спортсменов в различных условиях их жизни и деятельности, их особенностей, динамики протекания, механизмов возникновения.

В отечественной психологии одной из первых работ, посвященных психическим состояниям, является статья О.А.Черниковой «Стартовая лихорадка», опубликованная в 1937г. в журнале «Теория и практика физической культуры». Кроме нее в рамках психологии спорта в дальнейшем психические состояния исследовали Пуни А.Ц. (1949, 1964, 1969, 1972), Гагаева Г.М. (1960), Палайма Ю.Ю. (1965), Генов Ф. (1966), Рудик П.А. (1976), Киселев Ю.Я., (1982) и др.

Рассмотрение психических состояний, как самостоятельной психологической категории, получило свое начало в работах Н.Д.Левитова (1964). Н.Д.Левитов определял психическое состояние как целостную характеристику психической деятельности и поведения за определенный период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. Рассматривая психическое состояние как целостное образование, синдром, характеризующий своеобразие психической деятельности на определенный промежуток времени, Н.Д.Левитов особо отмечает, что психические состояния находятся в тесной взаимосвязи с психическими процессами и психическими свойствами личности. Сосновникова Е.Ю., определяя психическое состояние как «относительно устойчивое, конкретное взаимодействие всех компонентов психики, имеющее опре-

деленную напряженность и выражающее степень уравнивания человека с окружающей средой в данный период времени», особо отмечает зависимость возникновения психического состояния от «ситуации», от комплексного воздействия как внешних, по отношению к субъекту обстоятельств, так и внутренних, природно-биологических причин, особенностей мотивации, чувств, опыта и др. [2].

В общей концепции психических состояний, разрабатываемой казанской школой психологии состояний под руководством Прохорова А.О., психические состояния рассматриваются как «отражение личностью ситуации в виде устойчивого, целостного синдрома, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени» [3]. Именно психические состояния являются основным механизмом «преобразования психологических свойств и изменения психических процессов, а также в организации психологической структуры личности («психологического строя»), необходимого для эффективного функционирования субъекта» [4]. Психическое состояние, таким образом, выступает как один из важнейших механизмов интеграции человека как целостности – как единства его духовной, психической и телесной организации.

В отечественной психологии спорта наибольшее внимание уделяется «отрицательным эмоциональным состояниям» (растерянность, гнев, неуверенность, огорчение, «предстартовая лихорадка», «стартовая апатия» и т.д.), преодоление которых, по мнению многих исследователей, является условием эффективной и продуктивной деятельности, психической надежности, критерием «готовности» спортсмена к достижению максимального для себя результата (Черникова О.В. 1937, Пуни А.Ц. 1949, Палайма Ю.Ю. 1965 и др.). Выделялись и специфически спортивные психические состояния: «состояние психической готовности спортсмена к соревнованиям», «боевая готовность», «мобилизационная готовность», характеризующие оптимальный уровень подготовленнос-

ти спортсмена к психофизическим нагрузкам спортивно-соревновательной деятельности и достижению результата в соревнованиях (Пуни А.Ц. 1949, Генов Ф. 1966, Рудик П.А. 1976 и др.). Предлагаются комплексные методы диагностики психических состояний, разрабатываются технологии регуляции и саморегуляции состояний.

Тренировочно-соревновательная деятельность представляется нам особенной «ситуацией», в которой, под влиянием избирательной активности, «пристрастности» сознания, возникают разнообразные психические состояния, разной модальности, сложности, интенсивности. Проблеме смысловой детерминации психических состояний посвящены исследования, проводимые в рамках общей концепции психических состояний, разрабатываемой казанской школой психологии состояний под руководством Прохорова А.О., Алексеевой Е.М., Мирзиева И.Х., Салиховой Н.Р., Сагитовой В.Р. и др.. Полученные данные свидетельствуют о наличии связи между психическими состояниями и структурными элементами смысловой сферы личности (личностный смысл, смысловые установки, личностные ценности). В исследовании смысловой детерминации состояний мы обращаемся к изучению закономерностей и механизмов взаимодействия мотивационных образований и психических состояний.

Спортивный цикл характеризуется своей неоднородностью: на протяжении единственно взятого спортивного сезона можно выделить качественно различные периоды мобилизации психофизических ресурсов (тренировочный, предсоревновательный, соревновательный, восстановительный и др.). Каждый из периодов имеет свою специфику, качественно новую «ситуацию», актуализирующую, в частности, разнообразные состояния.

Традиционно, выделяют следующие периоды спортивной деятельности:

1) подготовительный, собственно тренировочный период (основные задачи: создание предпосылок для будущей спортивной

формы и обеспечение условий для непосредственного ее установления), который делится на общеподготовительный (основная задача – повышение функциональных возможностей организма) и специальноподготовительный (основная задача – создание условий для непосредственного становления спортивной формы) этапы;

2) соревновательный период (основные задачи: достижение высоких спортивных результатов и сохранение приобретенной спортивной формы);

3) переходной (заключительный) период (основная задача: обеспечение активного отдыха спортсменов).

Бесспорно, каждый из представленных периодов, в силу содержательной направленности, обладает особой, качественной спецификой, является особенной «ситуацией», детерминирующей своеобразие протекания психических состояний («профессионально – важных состояний»). Профессионально – важное психическое состояние способствует проявлению всех необходимых качеств для достижения цели отрезка деятельности, является своеобразным системобразующим фактором.

Возникновение и протекание разнообразных (как специфически спортивных, так и неспецифических) психических состояний в тренировочно-соревновательной деятельности, обусловлено разнообразием факторов, в частности, динамически изменяющимися составляющими мотивационной сферы личности.

Проблеме спортивной мотивации были посвящены работы таких специалистов психологии спорта, как Гошек В. (1973), Калинин Е.А. (1973), Келишев И.Г. (1977), Кретти Б.Дж. (1978), Знаменская Е.Г. (1980), Палайма Ю.Ю., Пилюян Р.А. (1984), Ильина Н.Л. (1998), Шаболтас А.В. (1998) и др.. Были выделены мотивы спортивной деятельности с учетом квалификационного уровня мастерства (Келишев И.Г. (1977), Кретти Б.Дж. (1978), Пилюян Р.А. (1984), Ильин Е.П., Шаболтас А.В. (1998) и др.), предложены методики диагностики (Демин В.А., Пилюян Р.А.,

Шаболтас А.В., Тропников В.И. и др.), разрабатываются технологии формирования спортивной мотивации. Особое внимание в психологии спорта уделялось мотивации достижения и избегания неудач, влияния последних на эффективность, результативность, надежность спортивной деятельности. В отечественной психологии спорта, в рамках представлений о мотивах достижения, как стремления к успеху и избегания неудач, проводились исследования с целью выявления преобладающих мотивов достижения у спортсменов, сопоставлялись уровни мотивации в предсоревновательный период (Е.А.Калинин, Ю.Ю.Палайма), определялись возможности спорта как средства оптимизации мотивационной структуры личности (В.Гошек).

Нами были проведены исследования, целью которых было выявление особенностей взаимосвязи между психическими состояниями и мотивацией личности.

Экспериментальное исследование проводилось на группе спортсменов – фехтовальщиков (шпага) СДЮШОР (спортивная детско-юношеская школа Олимпийского резерва) общей численностью 21 человек (девушки, возрастная группа – 16–21 год, квалификационный разряд КМС – МСМК). Исследование проводилось в период усиленных тренировок и ответственных соревнований (всероссийские турниры и международные соревнования).

В фехтовании, даже в командных соревнованиях, бои носят индивидуальный характер (с противником – в форме противоборства, соперничества). В фехтовании на шпагах положения правил соревнований допускают нанесение уколов в любую часть тела спортсмена за исключением затылка (туловище, руки, маску, ноги) и регламентируют возможности опережения противника при взаимных уколах на 1/25 долю секунды (0,04–0,05 сек). Для боя на шпагах типичны дальняя дистанция между спортсменами, высокая бдительность к положениям и движениям оружия противника, постоянное внимание к обеспечению безопас-

ности собственной вооруженной руки и впереди стоящей ноги, стремление к максимальной точности уколов. Фехтовальный бой, как вид единоборства, обычно продолжительностью от одного до четырех дней с 20–40 поединками, требует от спортсмена сохранения достаточного уровня выносливости и определяет специфику протеканий психических процессов, состояний и свойств личности фехтовальщика.

Для решения поставленной цели на основании теоретического анализа был создан психодиагностический блок, куда вошли следующие методики: выявление мотивации к достижению цели, стремления к соперничеству, стремления к социальному престижу (опросник МАС М.Л.Кубышкиной), методика «Мотивация к избеганию неудач» Т.Элерса, методика «Мотивы занятия спортом» А.В.Шаболтас, «Рельеф психического состояния» А.О.Прохорова.

В ходе проведенного исследования и анализа полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Испытуемые проявляют тенденцию в реализации потребностей в межличностных контактах и достижения успеха посредством профессиональной (спортивной) деятельности.

2. Было обнаружено, что в соревновательной ситуации наиболее часто встречаются и являются наиболее ярко выраженными состояния волнения, беспокойства и тревожности. Было обнаружено, что в предтренировочной ситуации наиболее часто встречаются и являются наиболее ярко выраженными состояния веселости, радости и интереса.

3. Соревновательная ситуация требует от спортсмена оптимального достижения высоких спортивных результатов уровня мобилизации психофизических ресурсов. Параметры психического состояния (прежде всего, его когнитивная составляющая) в соревновательной ситуации имеют прямую зависимость с мотивацией достижения успеха: сосредоточенность, уверенность в себе, концентрация на четком выполнении тактических приемов

и т.д. позволяют спортсмену добиться наилучшего для себя результата.

4. Тренировочная ситуация характеризуется направленностью на развитие психофизических качеств спортсмена, на повышение уровня функциональных возможностей организма. Параметры психического состояния (прежде всего, переживание и поведенческие составляющие) в тренировочной ситуации имеют обратную зависимость с мотивом избегания неудачи. Направленность спортсмена на избегание неудач характеризуется неуверенным, необдуманном и импульсивным поведением, скованностью и напряженностью.

5. В качестве наиболее значимых мотивов занятия спортом были выделены: мотив эмоционального удовольствия, мотив физического самоутверждения, социально-моральный мотив и мотив достижения успеха. Показано, что когнитивная и поведенческая составляющие психического состояния в соревновательной ситуации имеют прямую и, соответственно, обратную зависимость от уровня мотивации «эмоционального удовольствия» (стремление, отражающее радость движения и физических усилий). Мотив физического самоутверждения (стремление к физическому развитию, становлению характера) прямо коррелирует с поведенческой составляющей психического состояния, возникающего в тренировочной ситуации. Социально-моральный мотив показывает прямую взаимосвязь с поведенческой составляющей психического состояния и переживаниями: стремление к успеху своей команды, ради которого надо тренироваться, иметь хороший контакт с партнерами и тренером необходимо обуславливает (определяет) уверенное и устойчивое поведение, расслабленность, раскованность переживаний.

Таким образом, специфические ситуации соревнования и тренировки (выступающие в качестве внешних причин), «преломляясь», опосредуясь мотивационными образованиями (выступающими в качестве внутренних условий), актуализируют особенные психи-

ческие состояния, необходимые для эффективного функционирования субъекта.

В ходе проведенного исследования был определен ряд перспективных направлений дальнейшего исследования проблемы. Среди них, в частности, исследование связи черт личности с параметрами психического состояния.

Литература

1. Пуни, А.Ц. Очерк психологии спорта / Спортивная психология в трудах отечественных

специалистов / А.Ц.Пуни; сост. и общ. ред. И.П.Волкова.

2. Сосновникова, Ю.Е. Психические состояния человека – их классификация и диагностика / Ю.Е.Сосновникова. – Горький, 1975.

3. Прохоров, А.О. Определение понятия «психическое состояние» // Психология состояний / сост. Т.Н.Васильева, Г.Ш.Габдреева, А.О.Прохоров / под ред. А.О.Прохорова.

4. Прохоров, А.О. Смысловая детерминация психических состояний // Психология психических состояний: сб. статей / под ред. А.О.Прохорова. – Вып. 5.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИЕМОВ «СКРЫТОГО» УПРАВЛЕНИЯ

Е.В.Манджиева

В последнее время умы многих педагогов и психологов волнуют проблемы, связанные с управлением образованием, качеством образования и т.д. Теории и практике образования в сфере менеджмента посвящены труды видных российских исследователей – И.В.Бестужева-Лады, Г.М.Борликова, А.Венгерова, П.Волобуева, И.Дикова, Е.В.Кудряшовой, Р.Медведева, Ю.А.Полякова, А.И.Пригожина, А.Л.Свенцицкого, В.В.Терещенко, А.Б.Панькина и т.д., а также зарубежных авторов – И.Ансофа, Ж.Блонделя, М.Вебера, В.Зигерта, Н.Минцберга, Р.Михельса, Р.Рюттингера, Р.Такера, О.Тофлера, Ф.А.Хайека, В.Шнайдера, К.Ханди и др. Вопросами управления в разное время занимались В.С.Пикельная, И.В.Исаев, В.С.Кукушин и др., скрытым управлением – Шейнов В.П.

Вопросы, касающиеся управленческой деятельности учителя, использования педагогами приемов «скрытого» управления продолжают оставаться малоизученными. Однако оно («скрытое» управление) имеет большое значение, если преследует благородные цели: защитить слабого, помочь наладить отношения, повысить самооценку ребенка, преодолеть какой-либо личностный недостаток и т.д. Наиболее популярны

ми и эффективными приемами «скрытого» управления, на наш взгляд, являются умение слушать, похвала, имя, улыбка, уточняющие вопросы и т.д.

Первый прием, от которого во многом зависит успешность управления, является – «Умение слушать». Это прием включает в себя несколько подприемов слушания. Умение слушать – особый талант, поскольку, талантом собеседника отличается не тот, кто сам охотно говорит, а тот, с кем охотнее говорят другие. Наиболее простым и доступным является нерефлексивный стиль слушания [3, с.44]. Нерефлексивное слушание состоит в умении внимательно слушать, не вмешиваясь в речь собеседника своими замечаниями, оно способствует аттракции в ситуациях, когда собеседник: горит желанием высказаться; хочет обсудить то, что его больше всего беспокоит; испытывает трудности выразить свои заботы и проблемы; является человеком, занимающим более высокое положение. В рамках этого «впитывающего», неотражающего слушания наиболее эффективный прием – «Поддача позитивного сигнала», задача которого дать возможность говорящему ученику (при активной помощи учителя) понятнее высказаться, а педагогу – лучше понять высказан-

ное. Данный прием включает следующие элементы: 1) Активная поза слушающего: корпус слегка склонен в сторону говорящего. Такую позу непроизвольно принимает внимательно слушающий человек. Она не только облегчает слушание, но и демонстрируется заинтересованность, что так важно для ребенка [1, с.78]; 2) Искреннее внимание к собеседнику. Проявить внимание – это, пожалуй, самый эффективный прием, позволяющий расположить к себе говорящего ученика и подготовить его к тому, чтобы и он в свою очередь также внимательно выслушал педагога. В отличие от нерелексивного рефлективный стиль слушания является более продуктивным. На фоне этого отражающего вида слушания наиболее эффективны два приема: «Перефразирование» и «Резюмирование». «Перефразирование» заключается в формулировке мысли ученика своими словами, т.е. в кратком изложении слов ребенка в собственной редакции, но при обязательном сохранении его точки зрения. Возвращение говорящему сути его сообщения позволяет ему оценить, правильно ли он был понят. Цель этого приема – показать ученику, что он услышан и понят; подать ему позитивный сигнал: «Я такой же, как и ты», т.е. выработать умение настроиваться на «волну оппонента». Реализовать данный прием слушания помогают фразы: «Другими словами, ты считаешь, что...», «По твоему мнению...», «Итак, ты полагаешь, что...» и т.п. Более того, перефразированием можно сформулировать мысль ребенка лучше, чем это делает он сам, а затем, доказав (при необходимости) ее несостоятельность, предложить свою. «Резюмирование» – это слушание с целью повторить все сказанное, но очень кратко. Данный прием означает объединение мыслей говорящего в единое смысловое поле. Основная цель резюмирования – подать сигнал, что педагог уловил сообщение целиком, а не какую-то его часть (то, что хотел услышать; то, что было выгодно услышать). Передать услышанную информацию ученику можно с помощью следующих фраз: «Обобщая то, что

ты сказал...», «Итак, если я правильно поняла, основная мысль такова, что...» и т.п. Необходимо помнить, что ученик будет выслушивать вашу точку зрения лишь в том случае, если убедится, что вы услышали его и правильно поняли все целиком. Рефлективное слушание характеризуется активной обратной связью с говорящим. Оно позволяет более точно понять ученика, а добиться аттракции, и соответственно облегчить процесс дальнейшего воздействия на личность ребенка.

Второй прием – уточняющие вопросы. Способность эффективно задавать вопросы – это мастерство, которым обязан владеть учитель, поскольку оно является важной и неотъемлемой частью его работы. Умение задать нужный вопрос, чтобы добыть важную информацию, значительно облегчит работу педагога и поможет максимально увеличить эффективность всех заинтересованных сторон. Требуется мастерство, чтобы знать, какой именно вопрос следует задать. Кроме необходимой повседневной информации, в этом деле есть и другие важные аспекты: как задавать вопросы (в особенности, если они носят личный характер); когда их задавать; кому адресовать эти вопросы, чтобы получить самые точные и верные сведения. Задавая вопрос, педагог открывает каналы общения и приступает к словесному контакту. Как только начнется процесс постановки вопросов и откроется линия общения, их направленность может измениться. Учитель будет продолжать мотивировать общение, но в то же время использует вопросы как инструмент для достижения других целей.

Следующий прием, который, безусловно, имеет место быть в школьной практике – это комплимент (небольшое преувеличение достоинства, которое собеседник желает видеть в себе) [3, с.57]. Известно, все чувствительны к комплиментам. Человек, выслушивая приятные слова в свой адрес, испытывает особый вид удовольствия, реализуя при этом потребность в получении положительных эмоций. Цель комплимента – доставить

удовольствие собеседнику, тем самым, запрограммировав его (воздействуя через подсознание на его эмоции и чувства) на дальнейшее сотрудничество с вами. Compliment отличается от лести именно тем, что дается небольшое преувеличение. В отличие от комплимента («небольшого преувеличения»), лесть представляет собой сильное преувеличение достоинств собеседника. Лесть грубее и имеет больше шансов быть отвергнутой из-за вопиющей неправдоподобности. Многих лесть отталкивает, хотя встречаются люди (и их, увы, немало), которым лесть по душе. Compliment и похвала не одно и то же. Похвала – один из самых сильных инструментов учителя. Учителям нужно так организовывать ситуации в классе, чтобы часто, но оправданно использовать похвалу, ни в коем случае не допуская лесть. Однако учителя должны тщательно соблюдать два простых принципа, когда используют похвалу и критику [2, с.342]: Хвалить учеников нужно открыто. При удобном случае нужно хвалить ребенка родителям и заинтересованным взрослым; критические замечания нужно высказывать ребенку наедине. Кроме того, и похвалу и критику нужно высказывать по конкретному поводу, а не вообще.

Максимально быстро достичь аттракции и соответственно сделать процесс «скрытого» управления в начальной школе более эффективным, возможно при использовании специальных средств, таких как улыбка, имя, взгляд, позы и жесты, дистанция и т.д.

Имя. Известно, что человеку приятно слышать свое имя, отчество. Когда мы хотим убедить кого-то, мы непроизвольно и довольно часто произносим его имя. Произносить имя следует не скороговоркой, а с чувством и в том же темпе, в каком идет разговор. Уважительно произносимое имя – важный шаг в достижении аттракции. В имени, по мнению академика Г.Н.Волкова, находят отражения многие характеристики совершенной личности.

Улыбка – мимика лица, губ или глаз, показывающая расположение к смеху или вы-

ражающая привет, удовольствие либо иронию, насмешку. Секрет улыбки состоит в следующем: действия более выразительны, чем слова, и верят больше именно действиям. Улыбка – это действие, означающее: «Я к вам хорошо отношусь. Вы мне нравитесь, мне хорошо с вами, я рад(а) вам». Все это очень приятно осознавать, и поэтому улыбка является завуалированным комплиментом. Дружеское расположение рождает ответное расположение.

Взгляд. Визуальный контакт является исключительно важным для аттракции. Глядя на говорящего, слушатель, во-первых, проявляет заинтересованность, а во-вторых, сосредотачивает внимание на говорящем, что способствует взаимопониманию. Благодаря взгляду обеспечивается обратная связь между учителем и учеником, определяется степень вовлеченности ребенка в коммуникацию. Он является сигналом в обмене репликами, выражает интимность общения и регулирует дистанцию. Взглядом воспитатель может выразить свое отношение к ребенку, к его поведению, задать вопрос, дать ответ и т.д. Воздействие взгляда зависит от дистанции общения. Чтобы увидеть всех воспитанников сразу, учитель нередко смотрит издали, сверху вниз. Но такой взгляд не дает возможности взглянуть в каждого ребенка в отдельности. Наиболее оптимален такой ритм обмена взглядами, когда индивидуальный зрительный контакт учитель чередует с охватом глазами всего класса. Это создает рабочий круг внимания. При ответе ученика учитель должен внимательно и доброжелательно смотреть на ребенка, давая тем самым понять, что он слышит ответ (этим поддерживается обратная связь) и в то же время периодически переводит взгляд на класс, привлекая внимание всех остальных ребят к отвечающему, а заодно и следя за дисциплиной.

Внушение словом. Внушение – одно из средств взаимодействия людей в процессе их общения и деятельности. Его основная особенность заключается в том, что оно осуществляет влияние на психику и поведение

человека незаметно для него, бесконтрольно проникает в психическую структуру личности и реализуется в повседневной жизни в виде поступков, стремлений, мотивов и установок. При этом активная роль человека, испытывающего внушающее воздействие, снижается. Долгое время роль внушения в педагогическом процессе не признавалась. Однако хотим мы этого или нет, элемент внушения имеет место практически в любом акте педагогического взаимодействия. Правильно организованное внушение опосредованно стимулирует сознательную активность школьников. Различные виды внушения обогащают арсенал средств педагогического воздействия, дают учителю возможность наиболее тонко и тактично осуществлять индивидуальный подход к учащимся. Поэтому учитель не должен игнорировать этот метод воздействия, пренебрегать им.

Убеждение – бывают истинными и ложными. Истинные убеждения соответствуют реальной действительности и делают личность ребенка общественно ценной. Ложные убеждения ведут к неправильным, вредным поступкам. Следует различать убеждения как систему знаний, взглядов и норм поведения и убеждение как способ их формирования. С помощью убеждения формируют новые взгляды, отношения или изменяют неправильные взгляды и отношения. Формами убеждения могут быть диспуты, дискуссии, беседы, рассказ учителя, личный пример. Убеждение будет действенным только при условии единства в нем мысли, чувства и волевого стимулирования.

Конечно, современная школьная жизнь гораздо богаче, она не может уместиться ни в одну схему. Практическое применение «скрытого» управления покоится на навыках управления собственными эмоциями, творческой возбудимостью и умении находить точную форму для выражения своих чувств. Осуществление вербального влияния требует от учителя и мысли, и техники, т.е. творчества, адекватного данной психологической ситуации. Педагог перед проведени-

ем каждого урока или перед каждой беседой с ребятами не готовит специально жесты и мимику. Они проявляются сиюминутно. Давать рецепты, каков должен быть жест в той или иной ситуации, невозможно. В каждой школе встречаются разные учителя, разные методики, разные способы управления детьми. Но все же мы привели примеры наиболее часто встречаемых приемов «скрытого» управления детьми.

С целью выявления эффективности применения приемов «скрытого» управления нами был проведен психолого-педагогический эксперимент на базе средней школы г. Элиста. В эксперименте приняли участие учащиеся 3 классов. Нами были поставлены следующие задачи: конкретизация проблемы; изучение связанной с ней литературы и практики; уточнение формулировок гипотезы; выбор методов психодиагностики; разработка плана и программы проведения эксперимента; проведение эксперимента; обработка и анализ результатов эксперимента; формулировка выводов, вытекающих из проведенного эксперимента. Исследование проводилось в 2 этапа.

На 1-м этапе – констатирующем была проведена диагностика младших школьников с целью определения степени внушаемости учащихся и решительности для противостояния влиянию (личностный опросник Кеттелла, тест незаконченных предложений, тесты на выявление степени внушаемости и т.д.). Целью первого этапа было изучение особенностей учащихся и определение уровня внушаемости, самооценки детей. Нами были использованы следующие методы: беседы с классными руководителями, наблюдения, тестирование с помощью методик. С целью выявления общей картины предварительно была проведена беседа с учителями по следующим вопросам: как часто учителя используют приемы «скрытого» управления в процессе учебно-воспитательной работы класса; легко ли учащиеся поддаются влиянию; характеристики класса, учащихся. Для выявления степени внушаемости учащихся мы использовали методику на выявление

степени внушаемости. Детям предлагалось проставить по вертикали друг под другом пять цифр: 1, 2, 3, 4, 5 – номера заданий, которые необходимо было выполнить очень быстро. Услышав задание, следовало очень быстро написать против соответствующего номера первое, что придет в голову. Задания не повторялись, поэтому, если ученики не успели ответить на одно – они должны были пропустить его и отвечать на следующее. Сигналом, обозначающим конец задания и предполагающим его срочно выполнить, являлось слово «Пора!». Следом за этим сигналом немедленно диктовалось следующее задание. Например, напишите фамилию любого писателя, например «Гоголь»; вообще любого писателя... Пора! и т.д.

На первом этапе исследования посредством проведенных бесед с классными руководителями, наблюдения за детьми, тестирования нами была собрана необходимая информация об учащихся. Из беседы с учителями стало известно, что в процессе своей педагогической деятельности учителя используют методы педагогического воздействия: требования, поощрения и наказания, перспектива, общественное мнение и т.д. Классы реагируют на различные формы управления, учащиеся 3 классов достаточно восприимчивы. Слова учителей были подтверждены результатами тестирования. В 3 классах обучаются 62 ученика (32 мальчика, 30 девочек) из них 6 учеников обладают низкой степенью внушаемости, 10 учащихся – ниже среднего степенью внушаемости, 36 человек – средней степенью внушаемости, 0 человек – высокой степенью внушаемости.

Тест на определение решительности, помогающей противостоять влиянию, показал, что 12 учеников нерешительны, постоянно взвешивают «за» и «против»; 32 из них принимают решения осторожно, но при необходимости могут и немедленно принимать решения; 18 учеников умеют логически мыслить, можно отметить последовательность и твердость.

При проведении методик также обращалось внимание на поведение обследуемых.

Наши наблюдения в ходе данных тестирований помогли подтвердить достоверность и объективность полученных результатов.

На втором этапе эксперимента данная группа детей нами была поделена на две подгруппы: экспериментальную и контрольную, без учета полученных результатов. Критериями деления учащихся на подгруппы выступило: равное количество мальчиков и девочек в каждой из подгрупп; равное количество учащихся, успевающих только на «5» (отличников), успевающих только на «4» и «5» (хорошистов) и остальных (троечников).

На этом этапе нами была составлена программа по применению приемов «скрытого» управления в процессе учебно-воспитательной работы для работы с экспериментальной подгруппой. Цель программы: выделить ряд приемов, которые можно будет использовать в ходе эксперимента; определить и использовать наиболее значимые из них. Задачи программы: создать атмосферу доверия, психологического комфорта; развивать у младших школьников навыки общения.

Мы выделили наиболее эффективные, на наш взгляд, приемы «скрытого» управления. Это, прежде всего, уважительное отношение, внимательность по отношению к каждому ученику из экспериментальной группы, «умение слушать», комплименты, а также все средства аттракции и 6 правил Д.Карнеги которые позволяют понравиться людям (интерес к другим людям; улыбка; имя; умение слушать; внушение значимости собеседника; учет интересов собеседника). В начале своей работы на всех уроках класса мы добивались аттракции от учащихся экспериментальной группы по отношению к себе. Сбор информации об этих ребятах, выявление основных мишеней воздействия и приманок и достигнутое расположение позволили нам использовать эти знания в ходе своей работы.

Главная идея применения приемов «скрытого» управления в процессе учебно-воспитательной работы заключалась в повседневном сотрудничестве с детьми: посто-

янном самоанализе, рефлексии содержания деятельности и состояния детей в учебном процессе. На уроках мы стремились поддерживать атмосферу успеха и достижений. Своевременно пытались выявлять, предупреждать и исправлять ошибки; поддерживали в каждом из учащих экспериментальной группы веру в его силы; опирались на любые способности детей как на факторы их учебных успехов.

В работе с контрольной группой мы не ставили перед собой цель достичь аттракции, старались не использовать приемы «скрытого» управления, работа проводилась в рамках учебной программы. Судить об эффективности применения приемов «скрытого» управления нам позволило, во-первых, систематическое повышение учебных достижений детей экспериментальной группы; во-вторых, развитие их интересов, ответственности и желания работать с нами; в-третьих, собственное удовлетворение от работы.

Таким образом, эксперимент показал, что использование приемов «скрытого» управления (позволительные уловки, одобрение, имя, улыбка и т.д.) в процессе учебно-воспитательной работы позволяют улучшить учебную деятельность, что, несомненно, ска-

зывается на процессе индивидуализации в целом.

Анализ и обобщение результатов, полученных в ходе проведенного эксперимента, показали, что приемы «скрытого» управления, использованные нами на уроках, позволяют: лучше изучить личности отдельных учащихся; сделать уроки более эмоциональными; вызывать интерес к учению и воспитывать потребность в знаниях; добиться полного контакта во взаимодействии с учащимися; создавать атмосферу доброжелательности и активного творческого труда; обеспечить активное учение каждого ученика.

Литература

1. Кабаченко, Т.С. Методы психологического воздействия: учеб. пособие / Т.С.Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.
2. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г.Лефрансуа. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
3. Панкратов, В.Н. Маленькие секреты большого успеха. Искусство доверительных отношений / В.Н.Панкратов. – М.: Дрофа-Плюс, 2004. – 320 с.
4. Шейнов, В.П. Психология влияния: скрытое управление, манипулирование и защита от них / В.П.Шейнов. – М.: Ось-89, 2002. – 720 с.

РИСУНОК «СЕМЬЯ НЕСУЩЕСТВУЮЩИХ ЖИВОТНЫХ» КАК СРЕДСТВО ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ВОСПРИЯТИИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.С.Гирфанова, Г.В.Акопов

Семья является социальной ситуацией развития на протяжении всей жизни человека. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода [2]. Она определяет тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития. Эти новообразования ха-

рактерны в первую очередь в перестройке сознательной личности ребенка, что является продуктом и результатом возрастного развития. Семейное воспитание оказывает влияние на психические качества ребенка, которые только начинают формироваться в младшем школьном возрасте.

Уникальность семейного воспитания объясняется, прежде всего, его первичностью, особой значимостью близких взрослых в жизни ребенка в силу его логической и

психологической зависимости от них. Процесс воспитания активизируется благодаря развитию у ребенка ценностных потребностей, к каким относятся потребность в общении, в получении новых впечатлений (позднее), в двигательной активности, в признании и любви и так далее. Постоянное общение ребенка с родителями, их любовь способствует гармоничному развитию ребенка как личности [7; 9].

Семья для ребенка является чем-то большим в психологическом плане: это способ защиты от неблагоприятных воздействий; это стабильная и постоянно существующая структура, функцией которой является поддержка и помощь детям [5; 11].

Выбор младшего школьного возраста при исследовании обусловлен тем, что возраст от 5 до 10 лет называют золотым веком детского рисунка и основные новообразования формируются в возрасте от 6-10 лет: произвольные психические процессы, внутренний план действий, рефлексия поведения [6]. В процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие (В.С.Минухина, Д.Н.Узнадзе) [6]. Поэтому многие специалисты рассматривают детское рисование как один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисую, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, графически оформляя свое знание, изучая закономерности, касающиеся предметного и социального мира (Смирнов А.А., Степанов С.С.)

Именно в младшем школьном возрасте закладываются первые установки, ценностные ориентации, формируются содержание и структура мотивационно-потребностной сферы, полового самосознания, ценностное отношение к семье. От воспитания родителей и их взаимоотношений с детьми зависит уверенность детей в себе, цельность переживаний, устойчивость ценностных установок и в конечном итоге эффективность общения с людьми, деловых и семейных

взаимоотношений. Поэтому есть все основания полагать, что разные условия семьи в жизни ребенка, в особенности неблагоприятные условия, могут привести к сильному искажению представлений ребенка о своей семье, которая впоследствии будет отражаться на особенностях его личностного развития; его эмоционального самочувствия, самооценки, отношении к окружающим людям. В связи с этим становится необходимость изучения структуры семейных взаимоотношений в восприятии ребенка младшего школьного возраста.

При рассмотрении младшего школьного возраста многие психологи уделяют большее внимание доминированию учебной деятельности, учебной ситуации, которые ведут к перестройке отношений с миром, а семейные отношения отступают на последний план. Но эти семейные отношения и закладывают основу общения и поведения ребенка в школе с другими людьми (учителями, со сверстниками).

Как считает Л.И.Божович – младший школьный возраст начинается с кризиса 7 лет. Это период рождения социального «Я» ребенка. Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей: то, что было значимо раньше – становится второстепенным [8].

В период кризиса 7 лет проявляется обобщение переживаний (Л.С.Выготский) – цепь каких-нибудь событий каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективным образованиям. Благодаря обобщению переживаний в 7 лет проявляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний [2].

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. То есть внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зави-

симости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д. [4].

Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций. Рисование предоставляет возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что ребенок знает и переживает [1]. При словесном описании у детей иногда возникают затруднения. Однако рисование к подростковому возрасту в основном исчерпывает свое биологическое значение и его адаптивная роль снижается. Его становится недостаточно, чтобы обеспечить оптимальный режим работы психики, начинающей функционировать на более высоком уровне абстракции. Центральное место занимает слово, позволяющее легче передавать сложные внутренние отношения, движения, события [2].

Личность ребенка как сложное, динамическое, пластичное образование характеризуется склонностью к непрерывным изменениям ее составляющих. Исследование этих процессов далеко не всегда поддается формализации, так как затрагивает разные характеристики психической деятельности, включая сферы сознательного и бессознательного. Поэтому диагностика требует привлечение соответствующих системных и нелинейных методов.

Однако не все диагностические методы могут показать проблемные отношения в семье, и отражение их в развитии ребенка. В связи с этим становится необходимость уметь диагностировать представления ребенка младшего школьного возраста о семье, чтобы сразу увидеть какие неблагоприятные факторы воспитания влияют на развитие, и попытаться устранить их. Поэтому проективные методики находят свое применение сейчас во многих областях общей и прикладной психологии. Психолог из материала проективных методик «вычерпывает» личностный смысл целей и обстоятельств действий из материала проективных методик и, прежде всего – обстоятельств, имеющих для ребенка конфликтный смысл, так как одной из задач психолога является про-

никнуть во внутренний мир конкретной личности. Ценность и главное назначение проективных методик – выявление присущих личности способов структурирования ее «жизненного пространства», ее субъективного внутреннего мира [3].

Необходимость создания диагностических методик, направленных на оценку особенностей восприятия семейных отношений ребенком, очевидна. Для увеличения содержательности психодиагностики внутрисемейных отношений в качестве одной из таких методик мы предлагаем использовать разработанную нами проективную методику «Семья несуществующих животных» и ее модификации: «Семья злых несуществующих животных», «Счастливая семья несуществующих животных».

У Е.С.Романовой можно встретить аналогичную инструкцию – нарисовать семью из фантастических и несуществующих животных, которая не была апробирована [10]. Эта методика дает возможность по-своему отражать и интерпретировать внешнюю и внутреннюю реальность. Данная методика в первую очередь предназначена для выявления особенностей внутрисемейных отношений и эмоциональных проблем. Использование этой методики особенно важно при выявлении неосознаваемых представлений о характерах взаимоотношений в семье, тем самым, демонстрируя обширную диагностическую информацию для психотерапии. При этом следует учитывать, что для выработки тактики и стратегии психотерапии в постановке семейного диагностика любой метод психодиагностики является вспомогательным.

Методики позволяют выявить:

– взаимоотношения ребенка в семье, его отношение к близким взрослым и к семейной ситуации в целом (иерархию семьи, проблемы семьи и т.д.);

– отношение к себе.

Мы предположили, что психодиагностика внутрисемейных отношений будет более содержательной при использовании этих методик.

1-й этап исследования проводился с экспериментальной гетерогенной группой детей в возрасте от 10 до 13 лет, в количестве 43 человек. На данном этапе, на основе возрастных особенностей и цели исследования нами была отобрана основная форма методики исследования:

1) проективная методика «Рисунок семьи человека»;

2) проективная методика «Рисунок несуществующего животного»;

3) методика «Незаконченные предложения»;

4) в качестве сравнимой формы методики нами была предложена разработанная проективная методика «Семья несуществующих животных».

На основе проделанной работы был получен вывод о том, что для выявления более полной информации о семейно-родительских отношениях «глазами» ребенка лучше использовать проективную методику «Семья несуществующих животных»:

– рисунок «Семья несуществующих животных» дает больше информации о контактах общения в семье по сравнению с «Рисунком семьи»: пространственной близости, об агрессивных и конфликтных отношениях в семье;

– в методике «Семья несуществующих животных» по сравнению с «Рисунком семьи» более полно раскрывалось отношение ребенка к себе в своей семье: отверженность, одиночество, тревожность и т.д.;

– в методике «Семья несуществующих животных» по сравнению с рисунком «Несуществующего животного», выявляется больше информации о тревожности, подозрительности, настороженности, агрессивности, ребенка;

– в рисунке «Семьи несуществующих животных» сознательные установки срабатывают значительно слабее, так как в этом случае изображается не собственная семья, а абстрактная. В итоге оказываются не задействованы защитные механизмы, искажающие образ, и проекция становится более полной.

В нашей работе был использован коэффициент ранговой корреляции R_s . Спирмена [12]. В результате математической обработки получился следующий результат: корреляция между параметрами «Рисунок семьи» и рисунка «Семьи несуществующих животных» статистически значима и является положительной. Таким образом, для более информативного исследования семейных отношений в восприятии ребенка младшего школьного возраста можно использовать методику «Семья несуществующих животных».

2-й этап исследования проводился с экспериментальной гетерогенной группой детей в возрасте от 6–7 до 12–13 лет, в количестве 66 человек.

Детям давались задания:

1) нарисовать «Семью злых несуществующих животных»;

2) нарисовать «Счастливую семью несуществующих животных»;

3) нарисовать «Семью несуществующих животных».

После каждого рисунка, дети должны были ответить на вопросы:

– кто тут нарисован (подписать животных, например, мама, папа и т.д.);

– где они живут;

– чем они питаются;

– какие у них отношения;

– чем они занимаются, что любят делать;

– что они не любят делать;

– весело им или скучно;

– кто самый счастливый, почему;

– кто самый несчастный, почему;

– сколько им лет.

После этого полученные результаты заносились в протокол и оценивались по 4 основным параметрам:

1. Благоприятная семейная ситуация.

2. Нарушение эмоциональных контактов.

3. Тревожность в семейной ситуации.

4. Конфликтные отношения в семье.

Каждому параметру соответствует 10 эмпирических референтов, выделенных Г.Т.Хоментаускасом и дополненных А.Л.Венгером [1; 13] Результаты наших методик ин-

терпретировалась по тем же параметрам, состоящих из 10 эмпирических референтов выделенных на основе схем интерпретации проективной методики: «Рисунок семьи».

В процессе работы нами были выявлены следующие данные:

1. Методика «*Семья несуществующих животных*» позволяет выявить:

– в семьях, где много братьев или сестер (70%) на рисунке проявляются особенности половой самоидентификации в семье – дети рисуют себя противоположного пола, обезличивают себя (например, «ребенок», «мальш»);

– в семьях, в которых присутствовали нарушенные эмоционально (65%) и тревожные отношения (75%), дети рисовали животных, конечности которых направленные вовнутрь, животных обладающие избыточным количеством органов чувств. Меньше присутствует пространственная близость, Я-фигура прорисована реальным размером, чаще рисовали одного члена семьи изолированным или отвернутого от остальных членов семьи. Рисунок выполнялся небрежно, с исправленными и стертыми линиями.

2. Методика «*Семья злых несуществующих животных*» выявляет:

– особенности межличностных конфликтов внутри семьи (по рисунку определяется кто агрессор в семье, кто с кем конфликтует, внешний вид животного (зубы, оружие и т.д.) в семьях с конфликтными (90%), тревожными отношениями (76%) и с нарушением эмоциональных контактов (79%);

– особенности проявления агрессивных, аутоагрессивных, защитных механизмов членов семьи в семьях с конфликтными отношениями;

– особенности динамики эмоциональной напряженности, тревоги, свойственных для данных внутрисемейных отношений с нарушением эмоциональных контактов и тревожностью;

– особенность копирования агрессивной модели поведения ребенка у родителя (главного агрессора) (38%).

3. Методика «*Счастливая семья несуществующих животных*» выявляет:

– идеальное представление о счастливой семье в виде конфликтных отношений (47%) и тревожных отношений (46%), с нарушением эмоциональных контактов (62%);

– дети из неполных семей 20% нарисовали идеальное представление семьи с отсутствием и присутствием одного из членов семьи;

– дети из полных семей 40% нарисовали с кем и без кого они в семье более счастливы.

4. Выявлены особенности в половой самоидентификации ребенка в семье: в рисунке «Семьи несуществующих животных» ребенок себя обезличивает («ребенок», «мальш», «коклюша» и т.д.), а в рисунках «Счастливая семья несуществующих животных» и «Злая семья несуществующих животных» себя обозначает противоположным полом. Эти особенности в частности встречаются в неблагополучных и неполных семьях.

Были скоррелированы результаты параметров «методик «Семья несуществующих животных» и «Семья злых несуществующих животных», и методик «Семья несуществующих животных» и «Счастливая семья несуществующих животных». В результате математической обработке корреляция между этими методиками не достигает уровня статистической значимости.

3-й этап исследования проводился с целью сравнить семантически задающий образ, насколько ребенок чувствителен к порядку при выполнении инструкции. Исследование проводилось на гетерогенной группе детей в возрасте от 6–7 до 12–13 лет, в количестве 54 человек.

Контрольной группе детей давалось задание в таком порядке:

– нарисовать «Семью несуществующих животных».

– нарисовать «Несуществующего животного».

Экспериментально группе детей давалось задание в другом порядке:

– нарисовать «Несуществующего животного»;

– нарисовать «Семью несуществующих животных».

В процессе работы нами были выявлены следующие данные:

– в экспериментальной группе дети в основном переносили образ уже нарисованного несуществующего животного на рисунок семьи несуществующих животных;

– в экспериментальной группе дети больше чем в контрольной группе в рисунке семьи обезличивали себя (подписывались как «ребенок», «малыш», «кюкюшок» и т.д.), особенно это проявлялось в рисунках разведенных и проблемных семьях;

– в контрольной группе у детей в рисунках отражались агрессивные отношения, которые потом отражались в рисовании несуществующего животного.

Таким образом, было выявлено, что более информативно использовать рисунок «Семья несуществующих животных» по сравнению с «Рисунком семьи». Так как выявляются более полно различные особенности неблагополучных семей, их влияние на формирование и развитие ребенка. Очень часто эти особенности открыто «не видны» в семье. С внешней стороны, отношения семьи выглядят согласованными и гармоничными, но внутри семьи могут существовать очень большие проблемы, которые отражаются на личностном развитии ребенка.

Методика «Семья несуществующих животных» и ее модификации: «Семья злых несуществующих животных», «Счастливая семья несуществующих животных» относятся к классу конструктивных проективных методик. Отличительной чертой данных методик является создание ребенком своего «образа семьи», создавая тем самым свое представление об окружающих его людях и о собственном месте рядом с ними. Это позволяет расширенно использовать феномен проекции, а именно, у ребенка сознательные установки срабатывают значительно

слабее, так как в этом случае изображается не собственная семья, а абстрактная.

Данные методики следует применять в тех случаях, когда не требуется дать однозначную информацию. Эти проективные методики больше нужны для понимания «образа семьи» ребенка, как средство построения различных гипотез, которые в дальнейшем проверяются. Поэтому данные методики могут быть полезным инструментом в работе психолога-практика.

Литература

1. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты / А.Л.Венгер. – М., 2003. – 159 с.
2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Грегг, М.Ф. Тайный мир рисунка / М.Ф.Грегг; пер. с англ. – СПб.: Деметра, 2003. – 176 с.: ил.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г.Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.: ил.
5. Кравцова, Е.Б. Психология развития культурно-исторические основы зоны ближайшего развития / Е.Б.Кравцова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 4. – С.42–50.
6. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д.Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
7. Маркова, Т.А. Воспитание ребенка в школе и дома / Т.А.Маркова. – М., 1996. – 65 с.
8. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф.Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
9. Райгородский, Д. Я. Психология семьи / Д.Я.Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 752 с.
10. Романова, Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С.Романова. – М., 2002. – 367 с.
11. Сатир, В. Семья и формирование личности / В.Сатир. – М., 1985. – 103 с.
12. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб., 2000. – 350 с.
13. Хоментаскас, Г.Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений / Г.Т.Хоментаскас // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С.165–171.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К РОЛЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Н.А.Рунгш

В настоящее время человечество развивается по пути расширения взаимосвязи, взаимозависимости и взаимопонимания различных стран, народов, их языков и культур. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года основная цель профессионального образования определяется как подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного, свободно владеющего своей профессией. В педагогике в последние годы все увереннее набирает силу культурологический подход к подготовке педагогических кадров, согласно которому процесс образования рассматривается не только как путь овладения профессией, но и как способ приобщения ее к культуре.

В данной статье рассматривается деятельность учителя иностранного языка, который должен хорошо представлять себе не только мир иностранного языка, но и мир иностранной культуры. В отличие от других предметов, иностранный язык имеет своим объектом не науку о языке, а речевую деятельность на изучаемом языке. Приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки являются не самоцелью, а средством для достижения цели *межкультурной коммуникации*. Поэтому содержание обучения иностранному языку должно строиться не на «прохождении учебных тем», не на изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных жизненных проблем, на творческой деятельности, взаимодействии разных партнеров общения.

Готовить учащегося к участию в процессе иноязычного общения нужно в условиях такого общения, созданного в классе. Это определило сущность коммуникативного обучения, авторами которого являются такие ученые нашей страны, как А.А.Леонть-

ев, В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова, А.Н.Шукин, Г.А.Китайгородская, Э.П.Шубина, И.Л.Бим, Г.В.Рогова, И.Я.Зимняя, Е.И.Пассов и другие. Среди зарубежных коллег это Г.Лозанов и его школа в Болгарии, Г.Э.Пифо (ФРГ), Р.Олрайт, У.Литвуд (Англия), С.Савиньон (США) и другие.

Обучать говорению, не обучая общению, не создавая условий речевого общения на уроке, нельзя. Говорение обладает следующими признаками: мотивированностью, активностью, целенаправленностью, связью с действительностью, связью с коммуникативной функцией мышления, связью с личностью, ситуативностью, эвристичностью, самостоятельностью, темпом. В результате говорения возникает его продукт – высказывание любого уровня, которому свойственны определенные качества: структурность, логичность, информативность, выразительность, продуктивность [5].

Люди передают информацию друг другу не механически, а вступая в ролевые отношения, выполняя в них соответствующую функцию. Ролевое общение осуществляют индивиды, каждый из которых индивидуально использует свою коммуникативную компетенцию, определяет стратегию и тактику коммуникативного поведения, накапливает определенный опыт. Исходя из этого, мы можем говорить о формировании *коммуникативной личности*.

По определению философского энциклопедического словаря термин «личность» представляет собой перевод латинского слова *persona* – маска актера [7].

Проявление сущности личности заключается в том, какие роли и как она их выполняет. Это предопределило появившуюся в современной социологии и социальной психологии ролевую теорию личности, основные положения которой были сформу-

лированы американскими социологами Р.Линтоном и Дж.Мидом, активно разрабатывались Р.Мертон, Т.Парсонсом и другими. Педагогическую деятельность как систему профессионально обусловленных ролей рассматривают Н.М.Таланчук, О.Г.Максимова, В.Г.Максимов и другие. Однако гендерный аспект системно-ролевой деятельности учителя иностранного языка не изучен.

Исследуя соответствие индивидуальной мотивации общественным нормам и ценностям, и выполнение людьми предписанных им правил, последователи ролевой теории широко используют ситуацию актера и роли или двух актеров, ссылаясь на слова Уильяма Шекспира:

«Весь мир – театр.

В нем женщины, мужчины – все актеры» [9].

Театр и карнавал – от века известные формы игры, они ценны тем, что позволяют нам прожить много разных жизней. В театре перевоплощаются только актеры, зритель же вовлечен в игру относительно пассивно, в меру своего сопереживания тому, что происходит на сцене. Актер побеждает, убеждая зрителя в подлинности происходящего, но проигрывает, если зритель остается равнодушным. На карнавале перевоплощаются все, освобождаясь от ролей, напоминающих об однообразных буднях, и принимают роли, несущие свободу от привычек и повседневных обязательств [8].

Чтобы на уроке состоялся не формальный процесс коммуникации, очень важно позволить каждому учащемуся самому войти в роль, самому стать на время актером. Для этого учитель использует всевозможные ролевые ситуации, в которых прорабатывается не только соответствующая лексика по основным темам (путешествие, здравоохранение, экология, человек и общество, политика, образование, сфера услуг, питание, медицина, транспорт), но и отрабатываются навыки коммуникативного поведения. Мы считаем, что обучение такому виду поведения должно осуществляться наряду с обучением собственно языковым навыкам

владения иностранным языком. Каким образом учитель иностранного языка должен организовать урок, чтобы сформировать эти необходимые навыки?

Педагогика XXI века знаменует собой поиск новых, скрытых, еще не задействованных, резервных возможностей образования и самосозидания человека третьего тысячелетия. Колоссальные резервные возможности обучения находятся в самом человеке, в его «самости» (самопроцессы и способности) [1].

Новая для педагогики парадигма гендерных подходов предоставляет большой потенциал для использования этих резервных возможностей.

Каждое общество по родовому признаку состоит из мужчин и женщин. Биологические различия между мужчинами и женщинами одинаковы во всем мире, но их социальные роли в обществе лишь в малой степени объясняются биологическими различиями. Существуют понятия маскулинность и феминность, которые заранее определяют социальные и культурные роли [4].

В настоящее время существенное значение в обосновании модели современного педагога приобретает гендерный подход. Так, качества, которыми должен обладать педагог, в своей совокупности представляют определенный набор взаимосвязанных положительных проявлений маскулинности (стремление к достижению цели, настойчивость, энергичность, организаторские способности, склонность вести за собой и т.п.) и феминности (душевность, сочувствие, эмоциональность, развитая речь и т.п.). В данном случае представляется возможным говорить о некой психологической андрогонии.

Авторы словаря гендерных терминов говорят о полоролевом самосознании личности, выделяя маскулинный, феминный и андрогонный типы личности [6].

Люди *маскулинных* культур имеют более высокую мотивацию достижения, смысл жизни видят в работе и способны много и напряженно работать [6].

Учителя *маскулинного* типа стремятся доминировать во всех сферах, для них ха-

актерен богатый репертуар социальных ролей, они смело берутся за порученное им дело. Но увлеченность идеями может привести к тому, что учитель начинает рассматривать окружающих его людей (учеников, коллег) как фон, на котором он творит. Цель педагогической деятельности он видит в том, чтобы дать знания детям в условиях беспрекословного подчинения учителю.

Феминный тип характеризуется признанием и оценкой в себе специфических женских качеств [6].

Учителя данного типа обладают ярко выраженной экспрессией, у них развита речь, они умеют красиво говорить, они эмоциональны и артистичны, художественны, имеют хорошие манеры. Для них характерна открытость общения, высокий уровень сочувствия, сострадания, внимание к чувствам партнеров по общению. Но склонность к сотрудничеству сочетается с боязнью взять на себя функции организатора, руководителя какого-либо дела. Отсюда и небольшой набор общественных ролей.

Андрогиния связана с высоким самоуважением, способностью быть настойчивым, мотивацией к достижениям, эффективным исполнением родительской роли, внутренним ощущением благополучия. Андрогинная личность имеет богатый набор полоролевого поведения и гибко использует его в зависимости от динамично изменяющихся социальных ситуаций [6].

Учителя андрогинного типа проявляют поведенческую гибкость, что свидетельствует об их пластичности, тонкости натуры, владеют разнообразным репертуаром социальных ролей: могут быть умелыми руководителями, организаторами творческих дел, преподавателями, воспитателями. Учителю отводят роль «духовного наставника», готового оказать реальную помощь.

Итак, гендерный подход рассматривается как индивидуальный подход к проявлению человеком своей идентичности, представляющий большую свободу выбора и самореализации, позволяющий быть достаточно гибким и использовать разнообразные поведенческие стратегии.

Учитель иностранного языка, как любой человек, выполняет ряд общечеловеческих ролей (семейные, бытовые, гражданские и другие), а также профессиональные роли (учитель, воспитатель, контролер, просветитель, наставник, руководитель, организатор, администратор, исследователь, ученый и многие другие). Учитывая специфику предмета, ему приходится исполнять ряд дополнительно востребованных ролей, способствующих формированию языковой и коммуникативной личности учащегося. При этом можно говорить о повышении эффективности данного вида работы, если учителем будет применяться гендерный подход. Люди маскулинного типа смогут войти в роль президента, дипломата, адвоката, таможенника, ядерщика, налогового инспектора, судьи, полицейского, инженера, электрика, хирурга, доктора, военного. Феминная личность хорошо войдет в роль фотомодели, сиделки, горничной, медсестры, воспитательницы. Андрогинные личности справятся с ролями переводчика, психолога, журналиста, гида, стюардессы, эколога. Учителю нужно всегда помнить, что перед ним стоит задача сформировать языковую, коммуникативную личность, готовую к иноязычному общению.

Под языковой личностью понимается абстракция от всех результатов речемыслительной деятельности коммуникантов в различных дискурсивных условиях в одной лингвокультуре. Языковая личность – это когнитивно-коммуникативный инвариант, реализуемый в реальной интеракции некоторым множеством вариантов. Языковая личность понимается как комплексный прототип, существование которого обеспечивает надежность взаимодействия между коммуникантами в определенных дискурсивных условиях в данной лингвокультуре, несмотря на практически неисчислимое богатство реальных ситуаций взаимодействия [3].

Под коммуникативной личностью понимается содержание, центр и единство коммуникативных актов, направленных на другие коммуникативные личности. Коммуникативная личность может включать в себя

исполнение различных ролей, сохраняя при этом свою идентичность. Такая личность включается в различные дискурсы, т.е. один и тот же человек может быть студентом, сотрудником фирмы, туристом, предпринимателем и т.д. Можно выделить мотивационный и когнитивный параметры коммуникативной личности.

Мотивационный параметр определяется коммуникативными потребностями. Коммуникация без потребности – псевдокоммуникация, определяемая психологической потребностью в процессе коммуникации, а не в передаче сообщения.

На основе коммуникативной потребности формируется ролевая установка, которая преследуется коммуникативной личностью на протяжении определенного отрезка коммуникативной деятельности, при этом варьируются средства и тактика коммуникации.

Когнитивный параметр включает в себя знание коммуникативных кодов, умение осуществлять самонаблюдение и самосознание. Когнитивный параметр в этой модели является связующим звеном между познавательным опытом и компетенцией коммуникативной личности, его ролевой коммуникативной потребностью и конкретной коммуникативной ситуацией.

В зависимости от способа использования своего ролевого потенциала коммуникативную личность можно отнести к тому или иному типу:

– *доминантный коммуникант* – стремится завладеть инициативой, не любит, когда его перебивают, говорит громче других, это маскулинный тип личности. В ролевом общении с ним лучше вступать в речь через паузу, быстро формулировать свою позицию;

– *мобильный коммуникант* – андрогинная личность, легко входит в игру, переходит с темы на тему, говорит с удовольствием и не теряется в незнакомой ситуации общения. Однако его следует возвращать к нужной теме;

– *ригидный коммуникант* – феминный тип, который испытывает трудности в нача-

ле, но затем его речь становится четкой и логичной. В общении с ним рекомендуется использовать стратегию разогревания партнера;

– *интровертный коммуникант* – разновидность маскулинного или феминного типа, не стремится владеть инициативой, скован в неожиданной ситуации общения. В общении с ним его не следует перебивать.

Задача учителя – так построить урок, чтобы помочь ученику сформировать языковую, коммуникативную личность, учитывая гендерные особенности его характера. Имея дело с постоянной группой, учитель должен проследить за присутствием реального взаимодействия и взаимообмена мнениями, выработанным членами группы набором поведенческих ролей и моделей коммуникативного поведения в определенной ситуации.

В зарубежной и отечественной теории и практике обучения иностранным языкам все более утверждаются групповые формы работы: работа в парах, тройках, группах, командах. Вся учебная деятельность протекает в обстановке непосредственного общения, в игре. Ситуации, создаваемые на уроке, организуются преподавателем как переплетение ролевых ожиданий и неформальных личностных проявлений. Преподаватель продуманно вовлекает каждого учащегося в общую деятельность, продуманно распределяет роли на каждую новую ситуацию или диалог, делает каждого обучаемого временным лидером, т.е. управляет общением и учит общаться. Метод ролевого взаимодействия учителя и коллектива основывается на следующих социальных принципах:

1. *Принцип коллективного взаимодействия.*

2. *Принцип личностно-ориентированного обучения.*

3. *Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса.*

4. *Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса.*

5. *Принцип полифункциональности упражнений.*

Все пять принципов обеспечивают четкую взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и, тем самым, способствуют эффективной реализации целей обучения [2].

Организуя коллективное ролевое общение, учитель может столкнуться с ситуацией ролевого конфликта, когда или ученик не способен войти в предлагаемую ему роль, или он

сам не достаточно глубоко вникает в какую-то роль. Поэтому кроме вышеперечисленных пяти принципов, учителю необходимо иметь в виду особенности гендерного характера. Наши соображения относительно совместимости гендерного и коммуникативного типов личностей и рекомендуемые представителям этого типа роли в организации ролевого взаимодействия приведены в таблице.

Таблица

гендерный тип личности	маскулинный	феминный	андрогинный
коммуникативный тип личности	доминантный коммуникант; интровертный коммуникант	ригидный коммуникант; интровертный коммуникант	мобильный коммуникант
рекомендуемые роли в организации ролевого взаимодействия	президент, дипломат, адвокат, таможенник, ядерщик, налоговый инспектор, судья, полицейский, инженер, электрик, хирург, доктор, военный	фотомодель, сиделка, горничная, медсестра, воспитательница	переводчик, психолог, журналист, гид, стюардесса, эколог

Анализ материалов, полученных нами в ходе разработки системно-ролевой теории формирования личности учителя иностранного языка, показал, что чем выше готовность и способность учителя полноценно выполнять профессиональные и социальные роли с учетом особенностей гендерной социализации и идентификации, тем он совершеннее и гармоничнее как личность и как специалист. Аналогично, чем лучше будет подготовлен ученик к вживанию в различные роли, тем успешнее он адаптируется в незнакомых ситуациях и тем эффективнее реализует себя как в социальном, так и в профессиональном плане.

Литература

1. Андреев, В.И. Самоактуализирующаяся личность как одна из приоритетных целей образования в XXI веке / В.И.Андреев // Образование и саморазвитие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – № 2. – С.3.

2. Ариян, М.А. Методика преподавания иностранных языков / М.А.Ариян, О.Г.Оберемко, А.Н.Шамов. – Н. Новгород: НГЛУ, 2004. – С.153.
 3. Гришаева, Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л.И.Гришаева, Л.В.Цурикова. – М.: Академия, 2006. – С.198.
 4. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г.Грушевицкая, В.Д.Попков, А.Д.Садохин. – М.: Юнити, 2003. – С.274.
 5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – С.25.
 6. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А.Денисовой. Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М.: Информация – XXI век, 2002. – С. 9, 61, 162, 223.
 7. Философский словарь / под ред. С.С.Аверинцева, 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Советская энциклопедия, 1989 – С.313.
 8. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика / Р.М.Фрумкина. – М.: Академия 2006. – С.277.
 9. Шекспир, В. Избранные сочинения: в 7 т. Т.2. / В.Шекспир – М.: 1939. – С.155.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ КРАЕВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н.Г.Егошина

Гимназия № 14 г. Йошкар-Олы имеет статус национальной, однако, правильнее ее назвать многонациональной. В школе за партами сидят дети разных национальностей: марийцы и русские, татары и украинцы, азербайджанцы и чеченцы. Все они не похожи друг на друга, но объединяет их одно – они живут в удивительной республике с мелодичным названием – Марий Эл. Эта земля стала для них родной, здесь они родились, растут и взрослеют. Педагоги часто задают себе вопрос о том, какие они станут; смогут ли они обеспечить будущее республике, а, следовательно, и стране; как воспитать их патриотами своей родины, принимающими к сердцу все ее проблемы и готовыми к активной созидательной деятельности на благо страны и общества.

Нами было проведено исследование среди учеников 5-11 классов гимназии, в ходе которого учащимся было предложено проранжировать 30 качеств, необходимых современному человеку. Результаты оказались довольно обнадеживающими: любовь к Родине оказалась востребованным качеством (см. табл. 1).

Таблица 1

Место качества «любовь к Родине» в общем списке	Количество учащихся, %
1 – 5	21,3
6 – 10	19,8
11 – 15	11,5
16 – 20	15,5
21 – 25	20,5
26 – 30	10,4

Несколько иначе учащиеся отнеслись к необходимости изучать историю родного края, России (см. табл. 2).

Кроме того, мы использовали метод анкетирования, в процессе которого учащиеся отвечали на вопрос, готовы ли они навсегда уехать за границу, и если да, то при каких условиях. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 2

Место качества в общем списке	Количество учащихся, %
1 – 5	9,8
6 – 10	7,8
11 – 15	11,2
16 – 20	19,2
21 – 25	26,1
26 – 30	24,7

Таблица 3

Класс	Количество учащихся, давших утвердительный ответ (среднее значение для параллели), %
5	21,6
6	22,4
8	24,2
9	41,4
10	33,4
11	33,0

Легко проследить зависимость: чем старше становятся дети, тем больше желающих покинуть Россию навсегда. Следовательно, воспитание уважения и преданности родной стране нужно начинать с самого раннего возраста.

Интересна, на наш взгляд, еще одна выявленная закономерность: намного ниже среднего процент желающих уехать в национальных классах:

5 «В» класс – 6,3%, 6 «В» класс – 10,5%, 11 «В» класс – 18,8%. Думается, что углубленное изучение марийского языка и марийской культуры способствуют формированию любви к Родине.

Намного выше среднего процент желающих уехать за рубеж в классах математического направления: 5 А – 28,6%, 9 А – 41,4%, 10 А – 44%, 11 А – 41,7%. Видимо, что некоторая ограниченность в предметах гуманитарно-филологического цикла сказалась на формировании излишней прагматичности и амбициозности в ущерб духовному развитию. В качестве основных условий учащиеся называли: наличие высокооплачиваемой работы, более комфортных условий

проживания, возможность приобрести высокое материальное благосостояние.

Очевидно, что воспитание патриотических чувств сегодня – это социальная потребность России. Идея патриотического воспитания объединила усилия государственных и общественных организаций, а утверждение государственной программы патриотического воспитания молодежи сделало патриотическое воспитание приоритетным направлением в деятельности образовательных учреждений.

Основным институтом патриотического воспитания является система образования в единстве двух его составляющих – обучения и воспитания. Как отмечается в Письме Министерства образования РФ от 2 апреля 2002 г. № 13-51-28/13 «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении», «современная школа должна выявлять и активно реализовывать воспитательный потенциал всех образовательных областей», прежде всего общественно-гуманитарных предметов, которые развивают моральные качества, формируют гражданско-патриотическое сознание и способность к межкультурному диалогу.

Учебная дисциплина «английский язык», на наш взгляд, обладает большими возможностями в деле формирования гражданина-патриота своей страны. Долгое время ученые-теоретики и учителя-практики дискутировали по поводу того, какие учебники наиболее эффективно использовать в учебном процессе: отечественных или зарубежных авторов. Последние, несомненно, обладают многими достоинствами: красочное оформление, аутентичный языковой материал. Однако они не учитывают особенностей русского менталитета, образа жизни, а самое главное, они не способствуют развитию чувства любви и преданности родной стране – России, так как не содержат о ней никакой информации или трактуют ряд исторических фактов в искаженном виде. Как следствие, выпускник, умеющий свободно говорить о достопримечательностях Лондона и

Вашингтона, недоуменно молчит в ответ на просьбу рассказать о родном городе.

Позже был найден компромиссный вариант создания учебников: основные авторы – русскоязычные, но в качестве консультантов привлекаются коренные носители языка. К такому типу учебников относится и серия «Английский язык нового тысячелетия» (авторы: Н.Н.Деревянко, О.Л.Гроза, О.Б.Дворецкая и др.), которые используются в нашей гимназии на уроках английского языка. Мы проанализировали содержание учебников с 6-го по 11-й класс на предмет содержания гражданско-патриотической направленности учебного материала. В основу классификации мы положили идеи петербургской концепции воспитания по отдельным сферам социализации (авторы: И.А.Колесникова, Л.С.Нагавкина, Е.Н.Барышников). Вслед за авторами мы определили следующие сферы самореализации: гражданское отношение к себе и своей семье, гражданское отношение к школе и своему окружению в школе, гражданское отношение к своему городу/ малой родине, гражданское отношение к Отечеству, гражданское отношение к миру в целом.

Все перечисленные компоненты нашли отражение в учебниках «Английский язык нового тысячелетия» в большей или меньшей степени, за исключением раздела «Гражданское отношение к малой родине». Вполне естественно, что авторы учебников не могут отобразить все поликультурное разнообразие России, ее больших и малых городов, сел, деревень. Творчески работающие учителя всегда стараются использовать материалы краеведения на своих уроках. «Поликультурная педагогика перспективна для гражданского воспитания в сложных условиях многонационального государства».

Многое связывает человека с местом, где он родился и вырос. Родной край, его люди, природа, пройдя через сознание, становятся частью человеческой судьбы. Где бы мы ни жили, на каком бы языке ни говорили, Россия – наша общая, большая, единственная От-

чизна. Однако у каждого из нас есть еще и свой, милый сердцу уголок земли, где он увидел свет солнца, сделал первые шаги, получил путевку в жизнь. Это место – город или хутор – не сравним ни с чем другим. Это наш порог жизни, Малая Родина.

«Главным методологическим принципом патриотического воспитания учащихся должно быть познание и осознание ими своей Малой Родины».

«Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать», – отмечал академик Д.С.Лихачев.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации, определила как важнейшие задачи сохранение исторической преемственности поколений, развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России. Важная роль в их решении отведена школьному краеведению.

На необходимость обращения к идеям народной педагогики указывается в «Государственной программе развития образования Республики Марий Эл», «Концепции государственной национальной политики Республики Марий Эл», которые, с одной стороны, способствуют формированию положительного общественного мнения к повышению национального самосознания марийского народа, с другой, – уважительно-го отношения к культуре народа мари.

Каждому думающему человеку сегодня ясно, как трудно совместить бизнес и мораль в нынешних условиях рынка. Ученый-педагог, философ Павел Флоренский писал: «Если идеал Запада – материальное благополучие, то идеал России – преображение души». Поэтому педагог призван приобщать учеников к идеалам тысячелетней народной культуры. Если человек, вступающий в жизнь, не знает истоков своей национальной культуры, ему чужда и культура другого народа.

В приказе Министерства образования и воспитания Республики Марий Эл от 10 июля

1998 года «Об утверждении базисного учебного плана» говорится о том, что в каждой образовательной области инвариантной части (кроме математики, физики, химии) выделяется 10-15% времени на региональный компонент содержания образования.

В национальной гимназии № 14 г. Йошкар-Ола проводится целенаправленная работа по изучению, возрождению и пропаганде основ марийской народной педагогики, формируется система обучения и воспитания, опирающаяся на традиционное народное мировоззрение, которая предусматривает реализацию поставленных задач с учетом регионального компонента, в том числе и на уроках английского языка.

Нами был разработан сборник дополнительных методических и практических материалов, которые учитель может использовать на уроках английского языка с целью реализации регионального компонента. Сборник включает тексты и упражнения, основанные на местном материале, соотносимые с учебными темами, представленными в серии учебников «Английский язык нового тысячелетия» для 6–11-х классов. При составлении текстов мы использовали публикации местных газет и журналов, новости телевидения, электронных источников. Тексты и упражнения, включенные в учебное пособие, соответствуют лексическому и грамматическому материалу учебников; учитывают возрастные особенности учащихся, уровень сформированности их умений и навыков.

Задания, предлагаемые в сборнике, в большинстве своем, носят творческий характер, направлены на развитие внимания, памяти, мышления и креативных способностей учащихся. Большое внимание в сборнике уделено использованию диалоговых форм обучения: дискуссиям, дебатам; проектной форме работы; написанию рецензий и сочинений-рассуждений. Большинство материалов представлено в формате ЕГЭ с целью подготовки учащихся к итоговому экзамену, начиная с младшей ступени обучения. Материал представлен поурочно, указаны номера упражнений учебников, при выполнении которых возможно использо-

вать тексты и упражнения сборника, это позволяет избежать перегруженности учебно-го процесса.

Модель включения регионального содержания в образовательный процесс можно определить как монопредметную углубленную. Сборник материалов предполагает углубленное изучение регионального содержания на английском языке, позволяет познакомить школьников с многообразным миром истории, географии, природы республики, позволяет соприкоснуться с богатым культурным наследием «малой Родины», знакомит школьников с материальной (жилища, пища, одежда, декоративно-прикладное искусство) и духовной (обряды, религиозные верования, народные знания, музыкальное искусство, живопись) жизнью народа мари, рассказывает о знаменитых земляках, раскрывает перед школьниками страницы боевого подвига народа в Великой отечественной войне.

Данный сборник получил положительные отзывы специалистов (рецензенты: Шестакова О.Б., зав. кафедрой английской филологии ГОУ ВПО «Марийский государственный педагогический институт им. Н.К.Крупской»,

кандидат филологических наук; Малева Н.И., кандидат педагогических наук, руководитель городского МО учителей английского языка), рекомендован к публикации и практическому внедрению в школах города и республики. Материалы данного сборника могут быть использованы в качестве дополнения к учебно-методическому комплексу «Английский язык нового тысячелетия» (авторы Н.Н.Деревянко, О.Л.Гроза и др.), а также к другим учебникам по английскому языку, которые используются в учебном процессе в общеобразовательных и специализированных школах. Помимо этого, сборник может быть применен в качестве дополнительного учебного пособия по английскому языку в неязыковых вузах Марий Эл и на младших курсах языковых факультетов.

Таким образом, суммируя все вышеизложенное, можно утверждать, что процесс обучения английскому языку в современной школе дает большие возможности для воспитательной работы учителя-предметника с учащимися, в ходе которой происходит становление патриотически-ориентированной, гражданско-ответственной и социально-активной личности.

Тематическое содержание сборника **(в соотношении с темами основных учебников).**

Деревянко Н.Н. и др. «Английский язык нового тысячелетия» для 6-го класса общеобразовательных учреждений. Титул, 2003.

Раздел учебника	Номер урока	Номер упр., стр. в учебнике	Название темы/ текста в учебнике	Название текста/ упр. в сборнике
2	2 6 8	у.5 с.15 у.1,2 с.20 у.5 с.22 у.1,2,3 с.23	Моя любимая книга. Любимые книги. Любимый автор	Стих. «Бедные книги» Одар. «На реке». Марийские книги (часть 1)
4	2 7	у.3,4 с. 39 у.1 с.48	Англо-говорящий мир Самые распространенные языки мира	Финно-угорский мир. Стих. «Марийский язык». Финно-угорские языки
5	4 6	у.3,4,5 с.55 у.3 с.58 у.1,2,3 с.60	Популярное рождественское блюдо в России. Старое Рождество в России	Марийские блины. Еда – часть национальной культуры. Древние марийские рождественские обычаи
6	3	у.2 с.64 у.1-5 с.73	Показ мод	Марийские национальные костюмы. Этническое дефиле
7	1	у.5 с.75 у.1,2,3 с.85	Страшная история	Марийская сказка «Кожла юмава»
8	3	у.4 с.89 у.1,2 с.97	Как быть здоровым?	Целебная сила марийского леса
11	4 8	у.3 с. 129 у.1-5 с.135	День в зоопарке День Земли	Заповедник «Большая Кокшага»

Деревянко Н.Н. и др. «Английский язык нового тысячелетия» для 7-го класса общеобразовательных учреждений. Титул, 2004.

Раздел учебника	Номер урока	Номер упр., стр. в учебнике	Название темы/ текста в учебнике	Название текста/ упр. в сборнике
2	2 6	у.4 с.22	Встречайте чемпиона. Ваше мнение об Олимпийских Играх	Юные спортсмены из школы № 1
3	4-5	у.2 с.39 у.3,4 с.40 у.4 с.44	Известные музыканты. Мой любимый певец	Марийские композиторы: А.Крылова, А.Эшпай
5	2 8	у.2 с.65 у.4 с.65 у.1,2,3 с.75	Обзор фильма. Фильм, который ты смотрел недавно. Мой любимый фильм	Иван Кырля – первый марийский киноактер
7	1 4 8	у.1 с.88 у.1 с. 94 у.1-6 с.99	Вещи из прошлого. Расскажи мне о прошлом. Поговорим о прошлом	Новые старые куклы.
10	1 2 3 3 4 5	у.3,4 с.129 у.2 с.130 у.2,3 с.131 у.6 с.131 у.1,2 с.132 у.5 с. 133 у.6 с.133 у.5 с.135 у.6 с.135	Расскажи о своем городе. Кем мы гордимся? Легенды. История своего города. Мой город знаменит... Национальные праздники	Стих. «Йошкар-Ола». Мой родной город – Йошкар-Ола. История деревни «Комино». История марийского края. Марийское декоративно-прикладное искусство Марийские и английские праздники. Что общего?

Дворецкая О.Б. «Английский язык нового тысячелетия» для 8-го класса общеобразовательных учреждений. Титул, 2005.

Раздел учебника	Номер урока	Номер упр., стр. в учебнике	Название темы/ текста в учебнике	Название текста/ упр. в сборнике
1	1 7	у.4 с.6 у.4 с.20	Летняя история. Что тебе нравится в твоей школе?	Лето в деревне. «Последний герой» в нашей гимназии. Верхом после уроков (Чкаринская школа Советского района)
4	1-2 3 5 6-7	у.4 с.57 у.5 с.57 у.1,4 с.58 у.3 с.58-59 у.1 с.63 у.3 с.64 у.5 с.66	Известные люди России Напиши биографию известного человека. Кто такой герой? Возраст герою не помеха. Рассказ о подвиге. Геройский поступок	День марийского национального героя. О. Тихомирова – отважная партизанка. З. Прохоров – герой Советского Союза
9	2 7	у.2 с.128 у.3 с.129 у.4 с.129 у.1 с.138 у.1-4 с.139	Чистая вода. Потребление воды. Кристалльно-чистое чудо. Озеро Байкал. Чудо-вода!	Стих. «Озера Марийского края». Поверхностные и подземные воды Марий Эл. День на озере Яльчик

Гроза О.Л. и др. «Английский язык нового тысячелетия» для 9-го класса общеобразовательных учреждений. Титул, 2006.

Раздел учебника	Номер урока	Номер упр., стр. в учебнике	Название темы/ текста в учебнике	Название текста/ упр. в сборнике
1	5	у.4 с.12	Мой кумир	
2	1-2	у.2 с.18-19	Загрязнение окружающей среды	Стих. «Что нельзя купить?»
	4-5	у.2,3 с.24-25	Мы заботимся о природе	Экологическая организация «Розовые одуванчики»
4	1	у.3,4,5 с.53-54	Малая Родина.	Стих. «Гимн родному краю».
	2-3	у.1 с.54-55 у.3 с.56.	Особое место. Достопримечательность, о которой должны узнать другие.	Национальный заповедник «Марий Чодра».
	8	у.1,2 с.65	Презентация «малой Родины»	Моя республика – Марий Эл
8	4	у.2 с.116 у.4 с.118	Музеи.	Этнографический музей в Козьмодемьянске.
	8	у.1,2,3 с.123	Местная достопримечательность	Замок Шереметьева в поселке Юрино
9	1-2	у.6 с.127	Любимые книги.	В. Юксерн. «Чоткар».
	4-5	у.6 с.133	Обзор любимой книги.	Марийские книги (часть 2).
	6	у.2 с.134	Поэзия и поэты.	Героическая поэзия – героическая жизнь (марийский поэт В. Элмар)
		у.3 с.135 у.4 с.135	Попробуй написать стих	
10	4	у.1 с.147 у.2 с.147	Как быть в форме? Здоровый образ жизни.	Страна здоровья. Новые спортивные объекты в Йошкар-Оле
	5-6	у.5 с.151	Личный план здоровья	

Гроза О.Л. и др. «Английский язык нового тысячелетия» для 10-го класса общеобразовательных учреждений. Титул, 2004.

Раздел учебника	Номер урока	Номер упр., стр. в учебнике	Название темы/ текста в учебнике	Название текста/ упр. в сборнике
1	5-6	у.2 с.14-15	Петербургский Университет. Где бы ты хотел учиться?	Интервью с ректором МарГТУ.
	9	у.3 с.15 у.1,2,3 с.23	Моя школа	Стих. «Школа», Школы кадетов
2	3-4	у.4 с.28-29 у.2 с.27	Принадлежность к группе. Как выразить свою индивидуальность?	Молодежные организации Марий Эл.
	7-8	у.1,2 с.33	Как достичь успеха?	Известные ученики нашей школы
3	1-2	у.7 с.42	Русские традиции.	Древний национальный пир.
	3-4	у.5 с.45	Мнения о Рождестве.	Стих. «Рождественский дед»
	7-8	у.5,6,7 с.51 у.1-4 с.55	Праздник вашего региона	
4	3-4	у.7-8 с.61	Проблемы бедности	Дом ночного пребывания в Йошкар-Оле
5	5-6 10	у.6 с.80 у.1-4 с.84	Отношения с родителями. Семейные ценности	Стих «Родители», Марийские пословицы о семейных ценностях
7	5-6	у.3 с.113 у.4,5 с.115	Как помочь животным?	Исчезающие животные Марий Эл
	7-8	у.6 с. 115	Вымершие животные	
		10	у.3 с.118 у.1-4 с.121	Друзья животных
8	9	у.4 с.138	Русско-английские пословицы	Марийские пословицы.

Гроза О.Л. «Английский язык нового тысячелетия» для 11-го класса общеобразовательных учреждений. Титул, 2003.

Раздел учебника	Номер урока	Номер упр., стр. в учебнике	Название темы/ текста в учебнике	Название текста/ упр. в сборнике
1	5-6	у.2,3 с16 у. 4 с17	Вымирающие языки. Исчезновение языков.	Финно-угорские языки.
2	3-4 5-6 8	у.3 с.31 у.4 с.31 у.5 с.35 у.1-3 с.39	Исторические памятники старых городов. Как сделать мой город привлекательным для туристов? Как улучшить жизнь в вашем городе? Туризм для процветания города	Новый бульвар в Йошкар-Оле. Памятник первому воеводе будет построен в Йошкар-Оле. Строительство новой воскресной школы
5	1-2 3-4	у.2 с.70 у.3 с.71 у.6 с.73 у.2 с.74	Обсуждение телевизионной программы передач. Рецензия на фильм. Что смотрят дети?	История марийского ТВ. Новое ТВ. «Детали» – новая ТВ передача
6	5-6	у.2 с.93-94	Почему они стали учеными?	Первый марийский ученый.
7	3-4 5-6 7-8	у.5,6 с.107 у.6 с.111 у.1,2,3 с115	Выбери картину и опиши ее Проведи экскурсию по картинной галерее	Марийские художники. Художественная галерея в сельском доме
8	5-6	у1,2,3 с.129	Советы иностранному гостю о его безопасности	Проблема подростковой преступности в Марий Эл
9	3-4	у.5 с.136 у.6 с.136	Как общество относится к бездомным?	Дом ночного пребывания в Йошкар-Оле
10	1-2	у.2 с.144 у.3,4 с.145 у.6 с.146	Загрязнение морей и океанов. Статья на экологическую тему	Заповедник «Большая Кокшага»

Литература

1. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания / М.И.Рожков, Л.Б.Байбородова. – М.: Владос-пресс, 2004. – С.144.
2. Джуринский, А.Н. Поликультурное вос-

питание: сущность и перспективы развития / А.Н.Джуринский // Педагогика. – 2002. – № 10. – С.93–96.

3. Кукушкин, В.С. Теория и методика воспитательной работы / В.С.Кукушкин. – М.: Изд. Центр «Март», 2004. – С.233.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАННИКА УДОД

О.Ю.Вербина

Развитие современной системы образования происходит на фоне бурного экономического и технологического прогресса в новых для нашего общества условиях рыночных отношений. В этих условиях важно помочь ребёнку как можно раньше проявить свои природные задатки и способности, а развить эти способности

возможно как в системе общего, так и дополнительного образования детей.

Основным политическим документом, определяющим пути развития отечественного образования до 2010 года, является Концепция модернизации российской системы образования. В ней отведена важная роль учреждениям дополнительного образова-

ния. «Учреждения дополнительного образования детей были и остаются одной из наиболее эффективных форм развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи» [7].

В работах В.В.Абрауховой, В.А.Горского, А.В.Скачковой, П.Н.Ходуновой, В.В.Федотовой, В.Я.Ясвина, В.П.Голованова понятие «дополнительное образование» рассматривается как:

- составная часть системы образования и воспитания детей и подростков, учащейся молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ;

- образовательное пространство;

- неотъемлемая часть образовательного пространства, расширяющая возможность и увеличивающая эффективность системы образования;

- специфическая органическая часть системы общего и профессионального образования, предоставляющая детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения;

- целенаправленный процесс обучения, воспитания, развития личности посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг за пределами основных образовательных программ в интересах человека, государства;

- процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству;

- открытый, саморегулирующийся и комплексный процесс обучения и воспитания;

- процесс гармоничного единства познания, творчества и общения детей и взрослых, в основе которого лежит любознательность, свободный поиск пути к мастерству и постижению смысла жизни и т.д.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно выделить следу-

ющие отличительные признаки понятия «дополнительное образование»: необязательность; свободный выбор; удовлетворение личностных образовательных потребностей; компенсация недостатков основного образования; широта и глубина образовательного пространства; свобода выбора видов деятельности; приоритет личностно-ориентированного и развивающего образовательного процесса; вариативность; наличие ярко выраженных ценностных ориентации и мотиваций; защита интересов ребенка; наличие ситуации успеха и общественного признания; наличие условий для проявления творческих способностей, самореализации, а также формирования позитивной Я-концепции воспитанника.

Необходимость формирования позитивной Я-концепции ребёнка очевидна. Только та личность, которая имеет позитивный образ-Я, позитивную и здоровую самооценку, способна позитивно воспринимать окружающий мир и процессы, происходящие в нём.

«Я-концепция» как научное понятие вошло в отечественную педагогическую и психологическую науку сравнительно недавно. Перспектива изучения Я-концепции была задана на рубеже XIX и XX веков в отечественной литературе трудами С.Н.Булгакова, Б.П.Вышеславцева, Н.О.Лосского, А.А.Потебни, И.М.Сеченова, В.С.Соловьева, П.А.Флоренского, С.Л. Франка и других ученых, обращавшихся к проблеме познания творческой природы «Я». На сегодняшний день существуют различные теоретические и методологические подходы к понятию «Я-концепция».

В отечественной педагогической и психологической науке этой проблемой занимаются такие ученые, как К.А.Абульханова-Славская, В.С.Агапов, И.В.Барышникова, Е.П.Белинская, Е.В.Гордиенко, А.В.Иващенко, Я.Л.Коломинский, И.С.Кон, Р.Л.Кричевский, С.Л.Рубинштейн, А.А.Реан, Т.Шибутани и др.

В.С.Агапов выделяет Я-концепцию (self-concept) как интегральное образование психики. Это сложная, переживаемая, много-

компонентная и динамическая система выражения отношений личности к себе и внешнему миру, природой которой является оценивающая деятельность сознания. Я-концепция связывает качества личности в отношении себя и внешнего мира в прошлом, настоящем и будущем. С ней согласуются чувства и эмоции, поступки и поведение, психологическое здоровье, действия и ожидания, успех в практической деятельности личности.

А.В.Иващенко дает следующее определение: «Я-концепция» – это:

- результат психического развития человека;
- совокупность представлений о себе: о своих способностях, качествах, свойствах; о возможностях взаимодействия с другими людьми, в целом с окружающим миром; оценочные представления, возникающие в результате реакций человека на самого себя; представлений о том, как он выглядит в глазах людей;
- набор установок, свойственный каждому индивиду и направленный на самого себя;
- восприятие человеком самого себя;
- механизм, контролирующий, интегрирующий и регулирующий поведение человека.

Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности личности.

В научных отечественных работах описываются различные составляющие Я – концепции.

По мнению С.Ю.Головина, Я-концепция включает:

- реальное Я как представление о себе в настоящем времени;
- идеальное Я – представление, каким должен стать, ориентируясь на моральные нормы;
- фантастическое Я – представление о себе, каким желал бы стать, если бы это было возможным;
- динамическое Я – представление о себе, каким намерен стать [3].

Точка зрения И.С.Кона во многом совпадает с предыдущей. По мнению ученого, представления о себе имеют более подробную типологию образов:

- настоящее Я – каким я кажусь себе в действительности в данный момент;
- динамическое Я – тип личности, каким я поставил себе целью стать;
- фантастическое Я – каким я хотел бы быть, если бы все было возможно;
- идеальное Я – тип личности, каким я чувствую, я должен быть, исходя из усвоенных моральных норм и образцов;
- будущее или возможное Я – тип лица, каким, мне кажется, я могу стать;
- идеализированное Я – каким мне приятно видеть себя, включающий такие компоненты, как настоящее Я, идеальное Я, будущее Я;
- представляемые Я – образы и маски, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними, какие – то отрицательные, болезненные, интимные черты и слабости своего реального Я [4; 5].

М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович выделяют и расшифровывают в Я-концепции следующие компоненты:

- настоящее Я (самооценка собственных личных качеств);
- идеальное Я (представление о качествах, характерных для идеала личности педагога);
- антиидеальное Я (представление о нежелательных качествах в облике);
- профессиональное Я (оценка своих профессиональных качеств, мотивов и ценностных ориентаций, стиля и эффективности своей работы) [19].

А.В.Иващенко, В.С.Агапов [6] выделяют основные функции Я-концепции:

- системообразующая – обеспечивает системность, целостность, внутреннюю согласованность, прерывность и непрерывность, последовательность и продуктивность процесса становления Я-концепции, интеграцию её социально-психологических характеристик, обобщение и

обогащение опыта самопознания и самоактуализации;

– адаптационная – заключается в поиске гармонии между отношениями личности к себе и внешнему миру;

– защитная – позволяет сохранять устойчивость Я-концепции, поддерживать адекватный уровень самооценки, самоуверенности и самопринятия; устанавливать оптимальное соотношение между содержанием Я-концепции и опытом, между Я-реальным, Я-идеальным и Я-фантастическим; предотвращать дезорганизацию психики, деятельности и поведения; перестраивать систему установок с целью устранения чрезмерного эмоционального напряжения;

– интерпретации – образует когнитивные конструкции концепции себя и мира, удовлетворяет фундаментальную потребность личности в стабильности мира и связанности событий; обеспечивает «фильтрацию» новой информации в соответствии со старой концептуальной схемой себя и мира; конструирует перцептивное и семантическое пространство в соответствии с Я-концепцией; разрешает проблемы согласованности между первоначальной и новой интерпретацией;

– репрезентации – необходима для приобретения, хранения и репродуцирования информации о себе; создания впечатления о себе; восприятия других людей; презентации своих отношений к себе и внешнему миру;

– эмоционально-оценочная – служит для многообразного проявления в переживании и оценке удовлетворенности собой и своей деятельностью, возникновению эмоциональных явлений, непосредственно связанных с опережающим отражением возможных потребностных отношений; развития эмпатии и позитивного формирования чувства самоуважения;

– ожидания – создает готовность к предстоящей деятельности; определяет мысленные представления личности о том, что должно произойти в процессе анализа конкретной деятельности, и о результатах своей деятельности;

– регулирующая – осуществляет целенаправленное регулирование и стимулирование деятельности, познания, общения, поведения и установок.

Регулятивная функция – центральная функция Я-концепции, интегрирующая все другие. На основании представления о самом себе человек управляет собой, адаптируется к внешним и внутренним изменениям; к новым социальным ролям, отношениям, к новым процессам, свойствам, состояниям, установкам.

Основные функции действуют в неразрывном единстве и обеспечивают: личностное развитие; оптимальное взаимодействие с миром; целенаправленную деятельность, познание, общение и поведение.

В зарубежной литературе наиболее полно рассматривает понятие «Я-концепция» Р.Бернс [1]. Он определяет Я-концепцию как:

– совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой;

– систему установок относительно собственной личности.

Применительно к Я-концепции он конкретизирует элементы установки следующим образом:

– образ Я – представление индивида о самом себе;

– самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением;

– потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Рассматривая, Я-концепцию Р.Бернс выделяет три её составляющих:

Когнитивная составляющая Я-концепции

Представления индивида о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они инстинктивными или ложными. Конкретные способы самовосприятия, ведущего к формированию об-

раза Я, могут быть самыми разнообразными.

Оценочная составляющая Я-концепции

Я-концепция – это не только констатация, описание черт своей личности, но и вся совокупность их оценочных характеристик и связанных с ними переживаний.

Поведенческая составляющая Я-концепции

Тот факт, что люди не всегда ведут себя в соответствии со своими убеждениями, хорошо известен. Нередко прямое, непосредственно выражение установки в поведении модифицируется или вовсе сдерживается в силу его социальной неприемлемости, нравственных сомнений индивида или его страха перед возможными последствиями.

Таким образом, Я-концепция играет, по существу, тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности; определяет интерпретацию опыта; является источником ожиданий.

Понятие «позитивная Я-концепция» ученые часто связывают с понятиями «самореализация», «творческая самореализация».

По мнению, А.В.Иващенко, В.С.Агапова, Я-концепция – система, развивающаяся в процессе творческой самореализации и самоактуализации личности. Позитивная Я-концепция, непременно создает условия для позитивной творческой самореализации. Я-концепция оказывает непосредственное влияние на успешность развития, воспитания и обучения ребёнка.

К.Роджерс определяет позитивную Я-концепцию как определенную форму самосознания, предоставляющую возможность реализовать свои способности, эффективно использовать свои ресурсы.

А.Н.Евсеева [2], разделяя эту точку зрения, выделяет следующие параметры позитивной // негативной Я-концепции:

– адекватное // неадекватное представление о собственной личности (когнитивный компонент);

– здоровая (адекватная или высокая) // низкая самооценка (эмоциональный компонент);

– отсутствие // наличие чувства вины (поведенческий компонент);

– позитивное // негативное принятие себя (мотивационный компонент).

По мнению, О.Б.Дутчиной, позитивная Я-концепция является индивидуально-личностной стороной осознания и понимания своего «Я» и выступает главным фактором саморазвития, самосовершенствования, самоуправления и самоактуализации личности.

Е.П.Белинская рассматривает Я-концепцию как результат социального развития личности. А.В.Иващенко, В.С.Агапов, И.В.Барышников отмечают, что Я-концепция формируется в процессе обучения, воспитания, социализации личности, взаимодействия с другими людьми.

Формированием Я-концепции, в частности позитивной Я-концепции, можно и нужно целенаправленно заниматься уже с дошкольного возраста. Наиболее благоприятной средой формирования позитивной Я-концепции ребёнка является среда учреждения дополнительного образования детей. Именно в среде учреждения дополнительного образования детей, как было отмечено ранее, создаются наиболее благоприятные условия для самоопределения и творческой самореализации воспитанника; создание «ситуации успеха», что ведет к формированию успешной личности.

Одним из наиболее востребованных направлений дополнительного образования является обучение информационной культуре детей как дошкольного, младшего школьного, так и подросткового возраста.

Так, в областном Дворце творчества детей и молодежи им. В.П.Поляничко существует профильная школа информатики. Целью профильной школы информатики является удовлетворение образовательных потребностей на основе использования информационных и коммуникационных технологий как средства предоставления доступа к обучению и способа обеспечения непрерывности этого процесса, необходимого для успешного вовлечения групп населения

(воспитанников, педагогов, инвалидов) в информационное общество. А одной из приоритетных задач – гармоничное развитие личности воспитанника, активизация его интеллекта, формирование творческих, умственных способностей, развитие целостного мировоззрения, создание условий для самоопределения и творческой самореализации, а также становление позитивной Я-концепции воспитанника, позволяющей ему занять прочное положение в информационном обществе.

Наша профильная школа информатики имеет многоуровневую структуру, включающую в себя четыре равноценных уровня:

первый уровень – подготовительный (для детей дошкольного возраста от 5 до 7 лет);

второй уровень – базовый (1–4, 5–7 классы), включающий в себя:

пропедевтический курс информатики для младших школьников (1–4 класс);

основы:

– алгоритмики, азы программирования в среде ЛогоМиры;

– компьютерных технологий;

– программирования в среде Turbo Pascal;

– компьютерной графики;

– анимации Flash;

– web-дизайна;

– компьютерной музыки;

третий уровень – профориентационный (8–9 класс), предполагающий изучение современных информационных технологий на более высоком уровне, включающий в себя: программирование для операционной системы Windows, программирование на языке C++, web-программирование; web-дизайн, плоская компьютерная графика (2D), объемная компьютерная графика (3D), анимация; компьютерная музыка;

четвертый уровень – профильный (10–11 класс) – это уровень мастерских («ОрНиДа» – научно-исследовательское общество, web-мастерская, детская дизайн-студия, студия компьютерной музыки), где наши воспитанники не только самостоятель-

но проектируют свою деятельность, занимаются научно-исследовательским направлением в области программирования, создают программные продукты для младших воспитанников профильной школы, активно участвуют в конкурсах по информатике и информационным технологиям, но и овладевают конкретной профессией.

И на каждом этапе, на каждом уровне создается специально организованная личностно-ориентированная образовательно-воспитательная среда. В основе образовательного процесса профильной школы информатики лежит совместная деятельность воспитанника и педагога, которая направлена на индивидуальную самореализацию воспитанника и развитие его личностных качеств в ходе освоения изучаемого направления. Образовательный процесс школы имеет своей целью достижение образовательных результатов как внешних (творческие работы, продукты коллективного труда), так и внутренних (личностные приращения знаний, умений, навыков, развитие способности). А для успешной творческой самореализации воспитанников создаются такие условия, как:

– наличие творческого потенциала педагога; оптимистическая позиция педагогов в понимании возможностей достижения успеха каждым ребёнком;

– предоставление широких возможностей для проявления и развития социальной активности воспитанников;

– расширение направлений творческой деятельности, где ребёнок может быть успешным;

– создание положительного, эмоционального климата, способствующего возникновению мотива, интереса к предстоящей деятельности;

– стимулирование желания воспитанника обнаруживать и осмысливать личностное Я, к его появлению и развитию.

Таким образом, воспитанник профильной школы информатики – это личность, стремящаяся к самосовершенствованию, саморазвитию и самореализации, которая

имеет сформированную систему отношений к обществу, другому человеку, к себе, к культурным ценностям, к профессии. Это активный, инициативный, культурный и самостоятельный человек с четким представлением о своей Я-концепции.

Литература

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986.
2. Евсеева, А.Н. Психологический климат семейного общения как фактор развития Я-концепции ребёнка: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Евсеева. – Нижний Новгород, 2000.

3. Иващенко, А.В. Я-концепция личности в отечественной психологии / А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова. – М.: МГСА, 2000.

4. Кон, И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 3. – С. 25–36.

5. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М., 1978.

6. Психология Я-концепции: методология, теория, структура. Хрестоматия. Часть первая / сост. А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова. – М.: МГСА, 2002.

7. Федеральный портал «Российское образование» «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». – http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Л.В. Абдалина

К настоящему времени в психологии разработаны и предоставлены различные, но взаимодополняемые методологические подходы, позволяющие в совокупности своей проанализировать разные стороны феномена «профессионализм личности педагога» и выявить условия его оптимального развития: генетический, личностный, деятельностный, аксиологический, системно-структурный, синергетический, гуманистический, акмеологический.

С позиций генетического подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже и др.) профессионализм педагога следует рассматривать как явление динамичное, способное к непрерывному, неограниченному качественному развитию в необходимых для этого роста условиях, на основе общих законов генезиса – преемственности, сензитивности, неравномерности, гетерохронности и др., что требует создавать в необходимые для личностного и профессионального развития педагога акмеологические, психолого-педагогические, организационные, дидактические условия.

Личностный подход обозначил ориентацию при конструировании и осуществлении процесса развития профессионализма личности педагога на его личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности. Образование педагога, в том числе постдипломное, должно опираться на естественный процесс развития задатков и творческого потенциала, субъектного опыта его личности. Учитывалось, что все внешние обучающие воздействия действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия личности и индивидуальности педагога – его психические и личностные свойства: активность, субъектность, креативность, потребность и готовность к реализации самопроцессов.

Выявление стратегии и способов изучения и развития профессионализма личности педагога опиралось на концепции известных отечественных психологов, в которых постулируется целостность личности: концепции устойчивости личности В.Э. Чудновского; развития личности В.П. Зинченко; личности Б.С. Братуся; субъектности и неадап-

тивности личности В.А.Петровского; механизмов развития личности В.С.Мухиной; самосознания личности В.В.Столина; стратегия жизни К.А.Абульхановой-Славской.

В рамках деятельностного подхода (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев) профессиональная деятельность педагога рассмотрена нами как основа, средство и важное условие развития профессионализма личности педагога, его личностных и профессиональных достижений. «Деятельность – основной путь, единственный эффективный способ быть личностью; человек своей деятельностью продолжает себя в других» (В.А.Петровский). Поскольку профессионализм педагога формируется и проявляется в его профессиональной деятельности, то процесс его становления изучался в логике целостного рассмотрения всех ее основных компонентов – потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигнутых результатов. Это позволило выявить теоретические возможности развития профессионализма личности педагога, его личностно-деловых и профессионально значимых качеств в условиях повышения квалификации и самообразования. При этом учитывалось «положение о том, что личность развивается в деятельности, не может быть истолковано в том смысле, что всякая деятельность является условием развития личности» (Л.И.Анцыферова).

Изучение профессионализма личности педагога в аксиологическом аспекте раскрывает его содержание, основу которого составляют ценности педагога: гуманизм, альтруизм, толерантность, эмпатия, сотрудничество, самореализация. Согласно Канту ценности не только управляют действиями, всякая ценность – цель сама по себе, к ней стремятся ради нее самой, поскольку она – идеал, источником которого является критическое сознание как конструктор ценностей. Доминирующую аксиологическую функцию в структуре профессионализма личности педагога выполняют ценности-цели профессиональной деятельности и жизне-

деятельности педагога, где они, с одной стороны, являются основой для развития профессионализма личности педагога, а, с другой, сами потребности порождаются воздействием профессионализма личности педагога. Значимость для личности предметов, людей, знаний, идеалов, целей, средств деятельности, качеств и отношений, т.е. их ценность, выступает мерой нравственной, мировоззренческой, интеллектуальной, эмоциональной готовности личности не только познавать, но и изменять предметный, социальный и свой внутренний мир.

Ведущее место в иерархии потребностей профессионально-педагогической деятельности, «ядро» личности педагога-профессионала составляют потребности в саморазвитии, самореализации и в развитии других (И.Ф.Исаев), которые формируются, развиваются и «насыщаются» в различного рода видах деятельности педагога, совершенствование которых будет способствовать совершенствованию профессионализма личности педагога. Именно в процессе профессионально-педагогической деятельности создаются, закрепляются, обогащаются образцы искомых ценностей, смыслов, переживаний, отношений, знаний педагога, где последний, выступает ее субъектом. При этом профессионализм личности педагога во многом определяет наиболее приоритетные виды его деятельности и способы ее осуществления.

Системно-структурный подход позволяет исследовать человека, а также любой феномен, как саморегулируемую, многокомпонентную, многоуровневую систему, которая взаимодействует с другими системами, воздействует на них и испытывает на себе их влияние, но не сводится к ним (Е.А.Климов, В.С.Мерлин, И.П.Павлов, К.К.Платонов и др.). Профессионализм личности педагога был рассмотрен как сложная система, включающая три основных компонента – личностно-профессиональную направленность, личностно-профессиональную компетентность, личностно-деловые и профессионально-значимые качества, каждый из ко-

торых способен к качественному изменению, к усложнению своих функций, отношений и взаимосвязей между ними, и все они – к переходу системы в более высокоорганизованное состояние (Б.Г.Ананьев, Л.И.Анцыферова, Н.В.Кузьмина, Б.Ф.Ломов, Г.П.Щедровицкий и др.).

При этом мы опирались на ряд признаков, посредством которых система предстает как целостное образование:

- совокупность взаимосвязанных и взаимобусловленных компонентов, каждый из которых представляет минимальную единицу с определенной функцией;

- способ взаимодействия компонентов определяет структурное построение системы и всякое изменение внутреннего состояния одного из компонентов приводит к изменению отношений между компонентами, являясь поводом к их взаимодействию;

- иерархичность, проявляющаяся в том, что каждый компонент системы одновременно может быть элементом данной системы и сам включать в себя другую систему;

- интегративные качества, т.е. такие, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов; система не сводится к сумме образующих ее частей и из какой-либо части нельзя вывести ее свойства как целого;

- взаимосвязь со средой «закрытого» (не изменяющий среду и систему) или «открытого» (преобразующий среду и систему) характера (Е.В.Селезнева).

Ведущей идеей синергетического подхода является идея интерпретации человека как сложной, открытой и самоорганизующейся, саморазвивающейся системы на основе «внутренней самопричинности», естественного обмена энергией с окружающей средой, через преодоление состояния неустойчивости, кризисности, хаоса, как источников развития (Е.Н.Князева, И.Пригожин, Г.Хакен).

Методологически значимыми для разработки аспектов изучения и развития профессионализма личности педагога являются следующие положения:

- система (личности) сама формирует свою границу;

- развитие личностной системы не однолинейно, неравновесно, альтернативно и хаотично;

- концепция самоорганизации открывает новое измерение в изучении стихийных процессов, внося в них элементы тонкого и мягкого, «фасилитирующего» регулирования;

- одним из элементов такого регулирования имеет смысл рассматривать процесс повышения квалификации зрелого педагога, во многом сохраняющий параметры стихийности;

- регулирование (управление), которое осуществляет такой процесс, должно быть настроено на то, чтобы «запустить» механизмы самоорганизации, потенциально заложенные в личностной системе индивида;

- регулирование должно учитывать «деликатность» механизма самоорганизации: управляющие воздействия должны отвечать его человеческой сущности, т.е. гуманной сущности, в противном случае они разрушат самоорганизацию.

Особого внимания заслуживает то, что в самоорганизующихся системах основной фактор развития – внутренний. Самоорганизация, как обязательное условие развития, не может быть навязана системе извне. Однако она инициируется внешними воздействиями, которые, вместе с тем, не являются определяющими. Это свойство применимо к любой педагогической структуре, в связи с чем, ее понятия получают принципиально новую и более точную трактовку. Так, развитие профессионализма личности педагога может быть рассмотрено как процесс самоорганизации личности средствами внутренних ресурсов (структур сознания), требующих определенной внешней инициации: мотивирование, целеполагание, рефлексия, диалектичность, ответственность, автономность, субъектность, «личностность», «надиндивидуальность».

Таким образом, в рамках синергетического подхода саморегулируемое развитие

профессионализма личности педагога предстает в виде совокупности изменений, которые организованы внутренними условиями личности для становления нового качества и ведут к росту активности, динамичности компонентов системы профессионализма личности педагога. Это дает возможность переноса акцента на собственную активность личности педагога, которая выражается в ее способности обеспечить целостность развития собственного профессионализма на основе прежнего индивидуального опыта, и, как конечный результат, порождать при этом нечто значимое и качественно новое. Именно собственная активность личности позволяет рассматривать саморегулируемое развитие профессионализма личности педагога как потенциальный объект внешнего воздействия, которое означает относительно произвольное изменение личностью формы проявления целостности этого развития.

Гуманистическая психология признает своим главным предметом изучения целостную, уникальную личность в ее высших, присущих только человеку проявлениях и в процессе ее самоактуализации и самоосуществления (А.Маслоу, Ш.Бюллер, К.Роджерс).

Как руководящая идея настоящего исследования принимались основные положения гуманистической психологии: человек должен изучаться в его целостности; каждый человек уникален; человек открыт миру: переживания человеком мира и себя в мире – главная психологическая реальность; жизнь следует рассматривать как единый процесс становления и бытия человека; человек наделен потенциями непрерывного развития и самореализации как частью своей природы; человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в выборах; человек – активное, интенциональное, творческое существо.

В основе личности, считал А.Маслоу, заложена мотивационная сфера, т.е. то, что движет человеком, то, что делает его личностью, «высшая модальность личности»

(К.А.Абульханова). Эту сферу образует ряд взаимоподчиненных потребностей, в котором высшее место занимает потребность в самоактуализации: человек стремится максимально реализовать весь свой потенциал способностей, чтобы «быть тем, кем он может стать». Человек, по К.Роджерсу, является субъектом своей жизни, он свободен в своих выборах, принятии решений, стремится к проявлению самостоятельности и ответственности, саморазвитию и личностному росту.

Все эти свойства характеризуют здорового, нормального человека, они всегда существуют в нем как потенциальные возможности. Чтобы этот человеческий потенциал раскрылся и реализовался, необходимы благоприятные условия жизни и образование, ориентированное на личность и ее жизненные проблемы.

Таким образом, К.Роджерс исходит из того, что источник развития и движущие силы развития и личностного роста находятся в самом человеке. Поэтому главная задача обучения состоит в том, чтобы помочь ему понять себя, разобраться в своих проблемах и мобилизовать свои внутренние силы и возможности для их решения и саморазвития; признать его право на самостоятельный и ответственный выбор, на нестандартную стратегию индивидуального личностного и профессионального проявления и совершенствования. Акмеология, усиливая именно гуманистическую направленность личностно-профессионального развития педагога «...ориентирует личность на нее самое, но в то же время данная ориентация не означает «за счет других»...» (А.А.Деркач).

Акмеологический подход существенно обогащает рассмотренные подходы возможностями определения закономерностей, факторов и условий позитивного личностно-профессионального развития педагога, где ориентиром выступает «высокий профессионализм», развитие профессионального «Я», потребности в личностном и профессиональном росте, повышение уровня притязаний. Как видно, определяющим ме-

тодологическим понятием в акмеологической концепции выступает развитие личности педагога – прогрессивное и качественное.

Вот как определяет сущность акмеологического подхода А.А.Деркач: «...она заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановлении целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того, чтобы содействовать достижению им высших уровней развития».

Акмеологический подход позволяет различать «объективные акме» – высокие результаты деятельности и проявления зрелости личности педагога, признаваемые социумом, и «субъективные акме» как уровни личности и деятельности, осознаваемые человеком как свои наивысшие достижения, максимально полно реализующие его возможности на данном этапе развития (но не всегда признаваемые социумом).

Принцип субъекта К.А.Абульханова-Славская называет парадигмальным для акмеологии.

В структуре профессионализма личности педагога системообразующим фактором по праву выступает субъектность педагога (П.Н.Ермаков, Е.А.Лабунская, А.С.Огнев, В.А.Петровский). Специфика акмеологического принципа субъекта определяет основные критерии личности педагога как субъекта:

- способность личности разрешать различного рода противоречия жизнедеятельности;

- свобода владения внешними и внутренними условиями своей жизнедеятельности, способность к построению оптимально развивающих саму личность и других людей как субъектов отношений;

- наличие «Я-концепции, которая, будучи базисным личностным образованием, в своей конкретной архитектонике, в своей соразмерности позволяет судить о мере субъектности личности (К.А.Абульханова-Славская).

С.Л.Рубинштейн в качестве основополагающего признака субъекта выделил его способность совершенствования, способность достигать высшего оптимального уровня своего развития, обозначив «вертикаль» в развитии человека, восходящий характер развития.

Концепция субъекта активно разрабатывалась С.Л.Рубинштейном и Д.Н.Узнадзе еще в 20-е годы XX в. Позже она была конкретизирована Б.Г.Ананьевым, а с момента выхода в свет книги С.Л.Рубинштейна «Человек и мир» (1973) стала широко распространяться, конкретизироваться и развиваться К.А.Абульхановой-Славской, А.В.Брушлинским, В.П.Зинченко, В.И.Слободчиковым, В.А.Петровским и многими другими. В.А.Петровский написал: «Быть личностью – значит быть субъектом себя самого, своего существования в мире, носителем идеи «Я» как причины себя (идеи «causa sui»). Теория самопричинности В.А.Петровского раскрывает сущность личности, «пространства», где она существует, конкретные механизмы самоосуществления личности.

Вышеизложенное позволило сформулировать определения ведущих категорий настоящего исследования.

Субъект – самореализующаяся в профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом личность педагога, выступающая активным источником познания и преобразования действительности, являющаяся «причиной себя».

Личность – системное качество педагога: приобретаемое в профессиональной деятельности, общении, жизнедеятельности; отражающее направленность, компетентность, личностно-деловые и профессионально значимые качества педагога; проявляющееся в субъектности; существующее на интраиндивидуальном, интериндивидуальном и метаиндивидуальном уровнях; обеспечивающее (способствующее) самореализацию и достижение педагогом акме.

В педагогической акмеологии педагог рассматривается как субъект самосовершенствования и совершенствования опосредо-

ванного акмеологическими технологиями, что предусматривает его высокую свободную самостоятельность и активность в выборе целей, этапов самореализации и отвергает манипулирование. В качестве важного методологического замечания в данном исследовании принималось то, что субъектный подход обращает внимание на додеятельностные, внедеятельностные характеристики активности педагога, например, на способности, существующие до начала деятельности, на ранее приобретенный им опыт, которые могут обеспечить «достраивание» отсутствующих, недостаточных для успешного личностно-профессионального самосоуществования.

Приоритет личностного аспекта проблемы профессионализма, подчеркивает специфику именно акмеологического подхода проявляющуюся в следующем:

- направленности на прогрессивное развитие зрелой личности педагога, нацеленное на достижение им вершин в этом развитии;

- ориентации на выявление и учет акмеологических факторов и условий развития педагога-профессионала и становления его профессионализма;

- признании приоритета гуманистической направленности личности на самоактуализацию и самореализацию;

- рассмотрении потенциала личности педагога как системы постоянно пополняемых и возобновляемых ресурсов;

- направленности на учет «психологической цены» высоких достижений личности;

- в целесообразном выделении в профессионализме двух взаимосвязанных подсистем – профессионализма личности и профессионализма деятельности педагога, находящихся в диалектическом единстве, а также их инвариантов;

- содержательном и технологическом обеспечении эффективности процесса осознания и построения личностно индивидуальных стратегий и траекторий движения к акме.

Таким образом, преимущества акмеологического подхода в постдипломном обра-

зовании педагога очевидны и проявляются в следующем:

- обладает собственной теоретико-методологической научно-практической базой, позволяющей изучать и решать научно-практические проблемы задачи повышения квалификации педагогов в направлении их прогрессивного развития;

- направлен на совершенствование педагога в образовательной среде, на его саморазвитие, на достижение акме и самореализацию;

- обеспечивает выполнение социально-гуманистической и социально-моделирующей функций, наряду с обучающей, развивающей, компенсирующей;

- основным содержанием является выявление акмеологических факторов и условий развития профессионализма личности и профессионализма деятельности педагога.

В психолого-акмеологических исследованиях в качестве значимых акмеологических условий назывались задатки, общие и специальные способности субъекта труда, состояние общества в период его становления, условия семейного воспитания и образования, доступ к культурным ценностям и пр., что составляет содержание условий так называемого предстартового периода развития профессионализма. Акмеологические исследования показали, что важнейшими акмеологическими факторами являются также стремление к самореализации, высокие личностные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления, престиж профессионализма, а также все субъективное, способствующее росту профессионализма (Т.А.Вострикова, А.А.Кабасов, А.С.Огнев, С.В.Семенов, Н.С.Тостоухова).

При этом, наиболее продуктивным для решения задач настоящего исследования является сочетание рассмотренных подходов, применение которых, как отмечает А.А.Деркач «оправдано для изучения разных сторон, сфер и уровней становления профессионала».

Несмотря на значимость проблемы и имеющиеся исследования, следует отметить

недостаточную проработанность вопросов акмеологического сопровождения зрелого педагога к вершинам личностных и профессиональных достижений, к полноценной самореализации. Суть личностно-профессионального развития видится нами не в совокупности мероприятий по повышению квалификации, не в присовокуплении дополнительных форм обучения к базовому образованию, а в кардинальной перестройке, обновлении всей системы дополнительного профессионально-педагогического образования на основе идей и методов педагогической акмеологии, профессиональной педагогики и психологии, педагогической психологии, квалиметрии и других наук. Серьезное значение приобретает проблема формирования готовности педагога к про-

дуктивной самореализации, к достижению акме и выявления факторов, способствующих этому и условий для этого необходимых. Рассмотренные методологические подходы выступают в настоящем исследовании в качестве общей системы объяснительных принципов изучения и развития профессионализма личности педагога и в своем единстве позволяют уточнить специфику объекта изучения и определить способы построения дальнейших теоретико-прикладных исследований данного феномена.

Литература

1. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А.Деркач. – М.: НПО «МОДЕК», 2004. – 54 с. ■

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

ВСЕРОССИЙСКИЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

В.Л.Дубинина, И.А.Чуриков

Социальная революция, начавшаяся в нашей стране в начале 90-х годов прошлого столетия, явилась побудителем самостоятельности, инициативы, творчества во всех сферах жизни и деятельности людей. Перестройка всей системы государственного, политического, общественного, хозяйственно-экономического устройства страны, переход на рыночные взаимоотношения стал основным направлением ее развития. Вполне понятно, что в этих условиях система образования, педагогическая наука реально испытывали происшедшие социально-экономические изменения в форме резкого возрастания потребностей в личностях с новыми качествами.

Обычными стали сегодня понятия: «саморазвитие», «творчество», «конкурентоспособность», «рыночные отношения», «менеджер», «технология», «диагностика», «мониторинг», «инновация», что свидетельствует о появлении и функционировании новых направлений в педагогической науке и образовательной практике. Но это результат большого труда образовательной системы страны, педагогической науки, коллективов ученых, педагогов, учителей, работников образовательных сфер деятельности в создании необходимой теоретической, научно-педагогической, учебно-методической, материально-технической базы для перехода к формированию личности, отвечающей современным требованиям рыночной экономики.

В решении данной проблемы значительный вклад вносит Казанский государственный университет, кафедра педагогики под руководством академика РАО В.И.Андреева.

По его инициативе регулярно, начиная с 1992 года, готовятся и проводятся научно-практические конференции всероссийского уровня, тесно сотрудничая в этом полезном для образования и науки направлении с кафедрой педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института им. Н.К.Крупской (заведующей кафедрой В.Л.Дубинина) из г.Йошкар-Олы, столицы соседней с Татарстаном Республики Марий Эл. За это время подготовлено и проведено 15 Всероссийских научно-практических конференций, а в 2007 году состоялась юбилейная – пятнадцатая, что и побудило авторов к написанию обобщающего материала.

Ценность и значимость прошедших научных конференций в актуальности и злободневности их тематики, которая учитывала тенденции социально-экономического развития страны, а также направления и уровни развития педагогической науки и образовательной практики.

Естественно, формирование личности нового типа требовало разработки соответствующих теоретических, научно-педагогических его основ. Поэтому одной из важных задач руководителей конференций является создание научно-теоретической базы.

Профессор В.И.Андреев теоретически обосновал основные направления развития педагогической науки, методики и технологии формирования современных специалистов. Они изложены им в научных трудах: «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности» (Казань, 1988); «Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера» (Казань, 1992);

«Эвристика для творческого саморазвития» (Казань, 1995); «Саморазвитие конкурентоспособной личности менеджера» (М., 1995); «Педагогика творческого саморазвития» (Казань, 1998); «Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития» (М., 2003); «Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студента» (Казань, 2003); «Конкурентология» (Казань, 2004).

Изложенные в этих трудах подходы, новые концепции воспитания конкурентоспособной личности, теоретическое обоснование современных образовательных технологий, оценки качества обучения, воспитания, развития личности составили тематику 15 Всероссийских научно-практических конференций, проведенных в Казани и в Республике Марий Эл. Перечислим тематику, время и место проведения каждой.

Первая – «Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования» (Казань, 25-27 сентября 1992 г.);

Вторая, Третья, Четвертая – «Новые технологии обучения, диагностики и творческое саморазвитие личности» (Яльчик, Республика Марий Эл, 26-29 июня 1994 г., 1995 г.; 27-30 июня 1996 г.);

Пятая – «Педагогический мониторинг как системная диагностика в управлении качеством образования» (Казань, 24-25 июня 1997 г.);

Шестая – «Актуальные проблемы педагогики творческого саморазвития и педагогического мониторинга» (Яльчик, Республика Марий Эл, 22-25 июня 1998 г.);

Седьмая – «Проблемы мониторинга качества образования» (Яльчик, Республика Марий Эл, 24-27 июня 1999);

Восьмая, Девятая, Десятая – «Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования» (Казань, 23-25 марта 2000 г.; Яльчик, Республика Марий Эл, 27-30 июня 2001 г., 25-28 июня 2002 г.);

Одиннадцатая – «Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества воспитания» (Яльчик, Республика Марий Эл, 25-28 июня 2003 г.);

Двенадцатая, Тринадцатая – «Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности» (Яльчик, Республика Марий Эл, 28-30 июня 2004 г.; 27-29 июня 2005 г.)

Четырнадцатая, Пятнадцатая – «Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности» (Казань, 26-28 июня 2006 г.; Яльчик, Республика Марий Эл, 27-29 июня 2007 г.).

Проблематика конференций, вынесенная для обсуждения, являлась чрезвычайно актуальной. Прорабатывались:

- системный, методологический, педагогический и дидактический анализ понятия «качество образования», «качество обучения», «качество воспитания»;
- проблемы мониторинга качества среднего образования;
- проблемы мониторинга качества высшего образования;
- проблемы мониторинга качества подготовки учителя;
- проблемы мониторинга качества профессионального образования;
- технологии разработки объективных и надежных диагностических методик;
- создание диагностических служб мониторинга качества образования;
- духовность, здоровье, творчество, их показатели, критерии и уровни развития;
- обучение и воспитание, ориентированные на развитие духовности, творческого потенциала личности и здорового образа жизни;
- мониторинговые технологии диагностики духовности, здоровья и творчества;
- духовно-нравственная, валеологическая и креативная культура педагога и учащихся (студентов);
- антинаркотическое воспитание учащихся и студентов;
- мониторинг качества саморазвития воспитательных систем;
- цели, ценности воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности;
- показатели, критерии и диагностика творческой конкурентоспособной личности;

- педагогические условия и закономерности воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности;

- проблема педагогического стимулирования лидерских качеств учащихся, студентов.

Дальнейшего исследования требуют такие проблемы, как мониторинг качества саморазвития образовательных систем; цели, ценности образования, воспитания и творческого саморазвития; современные психолого-педагогические концепции лидерства; педагогические условия воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности и др.

Об актуальности выделенной тематики научных конференций говорят следующие статистические данные: участниками конференций стали представители научных и образовательных учреждений из 86 городов России (Абакан, Альметьевск, Арзамас, Арск, Бийск, Белгород, Бирск, Бурятск, Бугульма, Владивосток, Вологда, Волгоград, Волжск, Глазов, Екатеринбург, Елабуга, Ельниковск, Ессентуки, Зеленодольск, Ишим, Ижевск, Йошкар-Ола, Казань, Калуга, Кемерово, Кизел, Козьмодемьянск, Королев, Коломна, Красноярск, Курск, Ленинград, Лениногорск, Липецк, Махачкала, Мензелинск, Мичуринск, Москва, Мурманск, Набережные Челны, Новосибирск, Новочеркасск, Новый Уренгой, Нижний Новгород, Оренбург, Орджоникидзе, Омск, Пермь, Петрозаводск, Пятигорск, Пенза, Рязань, Ростов-на-Дону, Саранск, Саратов, Самара, Санкт-Петербург, Славянск, Саяногорск, Сочи, Стерлитамак, Сызрань, Талды-Курган, Тамбов, Тернополь, Тобольск, Тольятти, Тюмень, Ульяновск, Усурийск, Усть-Кут, Уфа, Харьков, Чебоксары, Челябинск, Чистополь, Шуя, Ярославль, Якутск и др.).

Наиболее многочисленные делегации были представлены из республик Татарстан, Марий Эл, Чувашия, Башкортостан. Участниками конференций являлись ученые Мордовии, Удмуртии, Бурятии, Дагестана, Карелии, Якутии, а также зарубежных государств: США, Германии, Болгарии, Беларуси, Украины, Казахстана, Литвы, Молдовы, Йемена.

Количество участников каждой конференции составляло от 150 до 300 и более человек, количество представленных тезисов – от 200 до 400 на каждой. Всего по результатам пятнадцати прошедших форумов опубликовано более 15 томов сборников материалов, что составило 5976 страниц текста или 375,5 печатных листов.

Основные факторы, влияющие на ее популярность, следующие:

1. Постоянное участие в работе научно-практических конференций всероссийского уровня являлось гарантией успеха в области научных достижений для большинства их участников. Об этом свидетельствуют высокий научный уровень всех докладов; публикация научных статей; ежегодная презентация новых книг, монографий, учебников, различных пособий и других изданий; последующая успешная защита кандидатских и докторских диссертаций; продвижение в присвоении научных степеней и званий.

2. Выступления с докладами, участие в их обсуждении или даже просто присутствие на конференции было весьма полезным как для начинающих исследователей, так и для маститых ученых, так как новые идеи, результаты опытно-экспериментальной работы получали объективную оценку, апробацию своих исследовательских позиций.

3. Немаловажное значение имели время (конец июня) и место проведения конференций. Из пятнадцати – 4 проведено в Казани, 11 – с общего согласия ее постоянных участников на спортивно-оздоровительных базах государственного университета и педагогического института «Олимпиец» «Чайка», расположенных на берегу озера «Яльчик» Волжского района Республики Марий Эл, в 50 км от Казани.

Именно живописная природа, живительная сила озера позволяли сочетать научно-практическую деятельность с отдыхом на прекрасной марийской земле, которая радовала участников конференции воздухом соснового бора, купанием в чистом озере, участием в оригинальных экскурсиях по достопримечательным местам.

4. Безусловно, было важным неформальное общение с единомышленниками, установление творческих контактов с ними.

Все эти факторы положительно влияли на умы, настроение, чувства участников конференций, стимулировали их на дальнейшее творческое сотрудничество.

Необходимо добавить, что эффективными перечисленные факторы делают люди. Мы считаем уместным назвать некоторых из них. И начнем с главных – «Валентина и Валентины».

Валентин Иванович Андреев – идейный вдохновитель, прекрасный ритор, умелый организатор, председатель оргкомитета конференций, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики КГУ, Заслуженный деятель науки РФ.

Валентина Леонидовна Дубинина – заместитель председателя оргкомитета конференций, заведующая кафедрой педагогики и психологии МГПИ им. Н.К.Крупской, профессор кафедры, кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный работник образования Республики Марий Эл – образец человека удивительных организаторских способностей и совсем не «модного» в наше время альтруизма.

Постоянными организаторами и деятельными участниками являлись:

Ирина Вадимовна Золотухина – кандидат педагогических наук, доцент. Ирина Вадимовна представляла собой образ ученого, претворявшего в своей педагогической и управленческой деятельности многие идеи, звучавшие на «Яльчинских встречах». Являясь проректором по учебно-методической работе Марийского института образования, успешно пропагандировала эти идеи в широком кругу марийских педагогов;

Галина Витальевна Игумнова – бессменный член оргкомитета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МарГУ;

Владислав Викторович Тоймурзин, директор спортивно-оздоровительного лагеря МарГУ «Олимпиец» создавал все условия

для комфортного проживания участников конференций;

Скоморох Нина Александровна, зам. директора по воспитательной работе ГОУ НПО РМЭ ПЛ № 9 – постоянный организатор и ведущий занимательных и культурных программ;

Лазарева Елена Николаевна, зам. декана естественно-научного факультета МГПИ им. Н.К. Крупской, кандидат педагогических наук, доцент, привлекая к работе конференции педагогов-новаторов.

Традиционными, стабильными и узнаваемыми делала конференции Г.А.Веселкова, методист кафедры воспитания Марийского института образования, запомнившаяся как поющий экскурсовод по достопримечательностям республики, наиважнейшими из которых является Дуб Пугачева (действительно недалеко от места проведения научного форума уже 400 лет растет дуб, около которого провел ночь Емельян Пугачев после поражения под Казанью), истинно русская женщина, ставшая мисс Яльчик совместно с мистером Яльчик, звания которого был удостоен и американец Нил Морфи.

Благодаря кандидату педагогических наук, доценту, заведующей кафедрой дошкольного факультета МГПИ им. Н.К.Крупской Ольге Ивановне Поповой, на конференции успешно зарекомендовали себя работники дошкольного образования, а Людмила Ивановна Белоусова, заместитель председателя Госкомитета по профобразованию, организовала на участие в пленарных и секционных заседаниях педагогов профессионального образования.

Преданными конференции организаторами и участниками были Трапезникова Галина Алексеевна – декан факультета дополнительных профессий, кандидат педагогических наук, зав кафедрой МГПИ, Грозова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, помощник ректора по воспитательной работе МарГУ, Синдеева Екатерина Павловна, методист Марийского института образования, Голованова Инна Игоревна, Штреттер Юлия Николаевна – сотрудники

кафедры педагогики Казанского государственного университета

В памяти участников конференции остались яркие выступления известных ученых, академиков РАО В.И.Андреева, В.А.Сластенина, В.В.Краевского, М.Х.Махмутова, Р.Х.Шакурова; докторов психологических наук Л.М.Аболина, Б.Л.Вяткина, Л.М.Попова; докторов педагогических наук Л.А.Казанцевой, И.Я.Курамшина, П.Н.Осипова; Ф.Л.Ратнер, В.Г.Максимова, В.Г.Каташева; профессора Д.М.Мехонцеву; народного учителя СССР П.П.Головина; кандидата медицинских наук Е.В.Сунгуровой.

Невозможно не вспомнить удивительную глубину, ясность и доходчивость докладов, ведение секций конференции, емкость ума доктора педагогических наук, профессора зав. кафедрой математического анализа Пермского государственного педа-

гогического университета Игоря Дмитриевича Пехлецкого.

Конференции проводились успешно во многом благодаря поддержке ректоров Марийского государственного педагогического института им. Н.К.Крупской Антипина Аркадия Яковлевича, Егорова Валерьяна Александровича и Марийского государственного университета Ившина Виктора Павловича, Макарова Виталия Ивановича.

Научно-практические конференции, получившие в педагогической среде название «Яльчинские», оправдали высокий статус всероссийских, переросли в статус Международных и представляют сегодня образец непрекращающегося возбужденного источника научной мысли педагогов, для которых участие в работе данного форума является научной школой профессиональной компетентности. ■

ОБУЧЕНИЕ УМЕНИЯМ И СКЛОННОСТЯМ КРИТИЧЕСКИ МЫСЛИТЬ В ВУЗАХ США

Л.Н.Фаткуллова

Для того чтобы школы и колледжи в США получили аккредитацию от Национального Совета по Аккредитации [4], выпускники должны продемонстрировать вполне определенные уровни своих знаний, умений и склонностей к обучению. Кроме того, Междущатный Консорциум по оценке и поддержке молодых учителей [2] предлагает 10 стандартов для молодых учителей, которые включают в себя особые цели и объекты знаний, склонностей, а также умений. Не секрет, что педагоги долгое время были знакомы в основном с такими понятиями, как знание, умение, в то время как понятие склонность – относительно новое требование.

Понятие склонности включает в себя: *«ценности, обязательства и профессиональную этику, которые влияют на взаимоотношения со студентами, с близкими, коллегами и оказывают воздействие и влияние на процесс обучения студентов, их мотивацию, а также профессиональный рост самого преподавателя. Склонности – руководство мнениями и отношениями к ценностям, таким как справедливость, честность, социальная справедливость, ответственность»* [4].

Следует отметить, что из 10 стандартов 2 стандарта в INTASC (1992), которые непосредственно связаны с развитием критического мышления. Во-первых, это стандарт № 4, требующий от преподавателей понимания и умения использовать различные учебные стратегии для развития критического мышления, умения решать проблемы и поощрять развитие этих умений у студентов.

Во-вторых, стандарт № 9, который гласит, что учителя должны быть практиками, обладающими чертами критически мыслящего человека, принимающими активное участие в размышлениях, и постоянно самообучаться.

Идеально критически мыслящий человек – всегда любознательный, хорошо информированный, доверяет доводам и причинам, открыт, подвижен, справедлив в оценке, честен, благоразумен и осторожен в суждениях, усерден в поиске необходимой информации, твердо нацеленный на получение результата [3].

Основываясь на требованиях Совета по Аккредитации, педагоги должны предоставить все необходимые возможности для того, чтобы студенты приобрели знания и умения критически мыслить. Смысл данной статьи заключается в раскрытии процесса обучения знаниям, умениям и склонностям критически мыслить у выпускников США в условиях классной работы.

В американской психолого-педагогической литературе имеются различные трактовки понятия «Критическое мышление».

Так, например, Фасион дает следующее определение критическому мышлению: «критическое мышление – это целенаправленное, саморегулируемое суждение, которое приводит к интерпретации, анализу, оценке и выводу» [3].

Структурно критическое мышление состоит из трех компонентов: познавательного, метапознавательного и диспозиционного, а для успешного процесса критического мышления необходимо активное взаимодействие всех этих компонентов (рисунок).

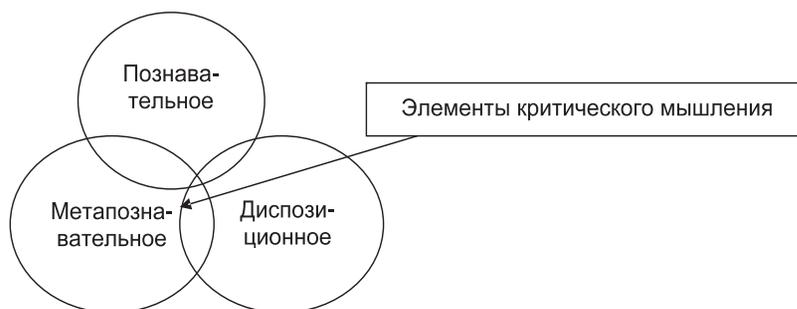


Рис. 1. Модель эффективного критического мышления

Для развития критического мышления студенты должны принимать активное участие в получении знаний. Согласно Пиджету, студенты развиваются либо через восприятие и усвоение нового в процессе равновесия и устойчивости знаний, либо при несоответствии полученной информации с уже существующими, пытаются разрешить возникшие диссонансы. Реакции на познавательное несоответствие могут варьироваться от отрицания противоречивой информации до беспокойства и неуверенности, или могут привести к реорганизации и трансформации основных познавательных схем.

Неустойчивость возникает при познавательном росте и развитии. Умственное развитие предполагает некоторую напряженность между желанием стабильности, с одной стороны, и отсутствием равновесия и устойчивости, с другой стороны. Так, Фелпс говорит о том, что «перемены, изменения неизбежны, а развитие – нет», поскольку многое зависит от желания действовать и интерпретировать противоречивую информацию.

Что касается метапознания, то можно выделить знания о собственных познаниях, которыми обладает человек, и их регуляцию.

С метапознавательной стороны, студенты должны уметь справляться с познавательными процессами, самостоятельно регулировать собственное обучение. Это подразумевает умение объяснять, описывать, критиковать собственные познавательные

стратегии. Согласно Оксман-Мишелли, метапознание включает в себя понимание сущности рефлексивного мышления, а также сильно развитое чувство самооэффективности.

Третий аспект критического мышления – диспозиция – рассматривается как тенденция или склонность поступать определенным образом. Под диспозициями понимают «личные качества и характеристики человека, а также интересы, ценности, убеждения, суждения, установки».

Оксман-Мишели подчеркивает особые диспозиции (склонности) критического мышления, которые характеризуется такими понятиями, как искренность, открытость, интеллектуальную автономию, независимость мышления, самостоятельность, чувство объективности, интеллектуальную смелость.

Итак, эффективно мыслящий человек отличается от других не только глубиной знаний или превосходными умениями, но всеобъемлющей тенденцией исследовать, изучать, добиваться понимания, идти на определенный риск и думать критически и творчески. Эти тенденции можно назвать как мыслительные диспозиции, которые так же могут быть продуктивными или непродуктивными.

Итак, как же педагоги США обучают знаниям, умениям и склонностям критического мышления?

Прежде всего, преподавателям необходимо самим обладать знаниями, умениями

и склонностями критического мышления для того, чтобы обучить этому студентов. Поскольку на данный момент мало внимания уделяется обучению критическим склонностям, то требуется эффективное вмешательство в эту область.

Тишман, Джей и Перкинс предлагают такой подход, который создавал бы в аудитории атмосферу, развивающую склонность критического мышления. Этот подход предполагает моделирование умений критически мыслить, использование их в классной деятельности для лучшего понимания их важности и значимости.

Оксман-Мишели предлагает обучать студентов при помощи заданий и упражнений по критическому мышлению, которые объясняли бы саму природу критических процессов, развивали бы метапознавательные стратегии. Она придерживается мнения, что склонности критического мышления могут быть преподааны как традиционным, так и нетрадиционным методом, а также подчеркивает важность поощрения студентов в их самостоятельных действиях, которые необходимо всячески развивать. В то же время Оксман-Мишели предупреждает преподавателей о возможном сопротивлении со стороны студентов.

Перкинс и другие также занимались изучением этой проблемы, но мыслительные склонности рассматривали в отдельности от изучения интеллектуальных способностей. Однако они настойчиво рекомендовали создавать такую атмосферу, где поощряли бы рискованные, неординарные суждения студентов.

Для этого особенно эффективны Семинары Сократа.

Интерес к семинарам Сократа, как к методу обучения критическому мышлению, возник благодаря Адлеру, чьи принципы гласят о том, что эффективное обучение состоит из дидактического целенаправленного преподавания, дающего знания, тренировки умений и навыков в процессе обучения и семинаров Сократа, которые, в свою очередь, облегчают и углубляют понимание

всех ценностей идей. Эти семинары не противоречивы. Они нацелены на развитие понимания, умения сотрудничать друг с другом в процессе дискуссий, умения находить реальные пути решений проблем. Такие семинары, как правило, состоят из 4-х элементов: текста, участников, помощника и вопросов.

Текст может быть взят из любой дисциплины, но обязательно должен содержать некоторую двусмысленность и важные идеи, на которые нельзя дать четкого ответа. Студенты должны тщательно изучить текст, чтобы участвовать в дискуссии, задавать вопросы, если что-то непонятно, и внимательно слушать и участвовать в дискуссии. Таким образом, в результате общения развиваются межличностные коммуникативные умения.

Для обсуждения проблем помощник (может быть и сам преподаватель) предлагает открытые вопросы, основанные на тексте, чтобы студенты пришли к правильным выводам. Ответы студентов могут вызвать новые вопросы; а также участники могут задавать свои вопросы друг-другу.

Время дискуссии-беседы, так же как и время на обдумывание, ограничено, поэтому одно из правил семинаров заключается в том, что участники по очереди высказываются, однако для этого не обязательно поднимать руку. Если студент еще не сформулировал идею и мысль, он может пропустить свою очередь.

Студенты учатся выслушивать идеи и мысли друг друга, принимая активное участие в дискуссии. Также студенты должны понимать, что преподаватель не является «источником правильного ответа»; участники должны задавать вопросы не только педагогу, но и друг другу. Таким образом, они учатся отвечать за свои слова; цель семинара не обязательно состоит в соглашении с чем-либо, а в общем понимании идей и мыслей.

Итак, одним из основных достоинств семинара является обучение пониманию точек зрения других людей, основанных на доказательствах и логике.

Студенты учатся соглашаться и не соглашаться. После ознакомления с процедурами проведения таких семинаров студенты более ответственно подходят к процессу проведения семинара. В результате, студенты способны рассматривать такие глобальные проблемы, на которые нельзя дать однозначный ответ.

Хотя, семинары Сократа требуют от студента опоры на текст, все равно происходит интерпретация собственного опыта. Этот обмен опытом и разнообразие мнений также является огромным преимуществом такой формы работы. В атмосфере доверия, которая присутствует в ходе дискуссии, студенты чувствуют себя комфортно, несмотря на различия в социоэкономических, этнических, половых и образовательных моментах.

Студенты чувствуют себя более свободно, чем в традиционных формах работы. Они не боятся высказывать свое мнение, поскольку терпимость и уважение являются неотъемлемой частью семинаров Сократа.

Таким образом, такие семинары развивают хорошее критическое мышление. Участники знают, что иногда в конце семинара возникает еще больше вопросов, чем в начале.

В заключение семинара участники размышляют о процессе семинара, а также о проблемах следующих семинаров. Обычно по завершении студентов просят поделиться своими впечатлениями относительно семинара.

Следует отметить, что по окончании пятилетнего периода студенты получают среднее или специальное образование. Все предметы социального и философского характера идентифицируют и анализируют основные проблемы в сфере образования. Большинство понятий и вопросов в курсе обучения связаны с демократией и плюралистической культурой США.

Цель всего курса обучения состоит в том, чтобы студенты сумели продемонстрировать просоциальное поведение, хорошие межличностные общение и отношения, а

также приобретенные умения и способности. Также студенты должны продемонстрировать развитое критическое мышление, хорошее качество письма, диалога, метапознавательного мышления. Методы, используемые в работе, включают в себя семинары Сократа, большие и малые группы для ведения диалогической работы, совместную работу и практику по совершенствованию диалогических умений.

Студентов обучают умениям критически мыслить, диспозициям и использованию критического мышления в написании исследовательских работ. Также их учат понятиям ассимиляции, компромисса, познавательному диссонансу; уважительному отношению к мнениям других. Студенты учатся применять на практике интеллектуальные стандарты ясности, четкости, глубины, логики, аккуратности, относительности и использованию интеллектуальных черт характера при оценке письменных работ друг друга. Критическое мышление оценивается на основе этих стандартов и черт характера (храбрость, скромность, справедливость, сопереживание, доверие...).

Работа по улучшению диалогических умений проходит в течение всего времени обучения. Студенты принимают участие как в больших, так и в малых групповых дискуссиях. Умения вести диалог оцениваются в процессе дискуссий, а также на семинарах Сократа. Помимо оценки учителя происходит и самостоятельная оценка диалогических умений.

В течение семестра студенты пишут серию работ по результатам семинаров Сократа и другим классным дискуссиям. В конце курса студенты собирают свои дневники и записи в папку, в которые должны расположить все по убыванию: от лучших работ к менее успешным. В начале папки дают объяснение, почему первые 3 работы были самыми лучшими по сравнению с другими, также дают необходимую оценку процессу своего развития, своим целям и достижениям.

В заключении студентам необходимо дать самооценку по 3-м категориям:

– первая категория говорит о презентации информации в папке, о полноте и завершенности работы;

– по второй категории оценивается письменная способность и умение выражать свои мысли, а также логика, четкость, ясность, точность;

– третья категория является самой важной, т.к. оценивается понимание, интеллектуальные стандарты и черты характера: смелость, интеграция, вера, открытость, справедливость.

Особо оценивается знание содержания и степени понимания. Поэтому студенты учатся оценивать свои знания, а также работу других. Они лучше узнают друг друга при помощи диалога и других нетрадиционных форм классной работы. Они начинают ценить тех, кто уважительно относится к их мнению и помогает им.

Важной частью каждого семинара является размышление о том, успешным и эффективным ли был сам семинар. Участники ответственны за то, что было сказано или не сказано в ходе семинара: они начинают осознавать важность мнений других. И поэтому после каждого семинара студенты получают задание выразить в письменном виде свои размышления в виде небольшого эссе по данной теме семинара, что, в свою очередь, помогает также улучшить их письменные способности. Студенты излагают свои мысли в эссе, докладах, рассказывают о том, как изменилась их точка зрения, расширилось понимание.

В процессе обучения студентов очень часто преподавателями используются метафоры. Они могут применяться как в устной, так и в письменной речи. Что позволяет раскрыть эволюцию мышления и понимание студентов, показывает процесс изменения мышления и понимание студентами точки зрения других. Были выделены некоторые категории метафор (таблица). Рассмотрим некоторые из них [6]. Категория сенсорная:

- Первая – визуальная: имеет 2 подкатегории. Первая подкатегория о видении, не видении и зрении. Непонимание или трудности в

понимании приводят к некоторой «слепоте» или мы смотрим на что-то «через очки». Идеи туманны и неопределенны, неясны. Упоминание о зрении подразумевает критический взгляд на видение различий и т.д.

Другая визуальная категория со светом и пониманием. Метафоры, которые относятся к этой категории, проливают свет на что-либо, освещают. Когда студенты приходят к пониманию чего-либо, они используют фразы, типа: я понял, я прозрел...

- Вторая категория слуховая, при которой студенты используют метафоры, имеющие отношение к слуху, голосу.

- Третья категория включает в себя языковые единицы, имеющие отношение к перспективам и структурам. Студенты делают акцент на детали и изучение перспектив.

- Четвертая категория метафор описывает мыслительные операции.

- Последняя, пятая категория метафор, имеет отношение к умственным способностям. Выделяют 2 подкатегории. Первая – раскрывает возможности ума: широкий кругозор, узкий кругозор, ограниченность ума и т.д. Другая подкатегория использует метафоры, где разум рассматривается как часть тела.

Язык метафор используется для того, чтобы показать диссонанс опыта студентов. Особенно, когда они осознают, что недостаточно понимают другие точки зрения. Существуют также метафоры, показывающие ясность в понимании и т.д.

Таким образом, использование семинаров Сократа, языка метафор, написание отчетов по семинарам, развитие диалогических умений, оценивание своей работы приводит к развитию языковых умений – чтение и умение слушать, умений письменно и устно излагать информацию, а также к знаниям, умениям и склонностям критического мышления.

Литература

1. Center for Civic Education. National standards for civics and government 9–12 content standards. Retrieved June 6, 2003.

Таблица

Категория 1а – Визуальная (не видение, видение, зрение)	
Описание	Примеры
Быть слепым ...	Я вижу, что вы хотите сказать
Не способен увидеть чью-либо точку зрения	Видеть различия
Смотреть на вещи через очки	Разные люди смотрят по-разному
В мысленном взгляде	Предвидение
Критический взгляд	Ретроспективный взгляд
Открыть глаза на что-либо	Точка зрения
По-новому посмотреть на	Виды на будущее
Категория 1б – Визуальная (свет и прозрел)	
Пролить свет на проблему	Ага!
Как луч света	Прозрел!
Освещать	Понял!
Категория 2 – Слуховая (слышать, говорить, голос)	
Я правильно вас понимаю?	Выбирайте слова
Я весь во внимании	Думайте, прежде чем говорить
Я не могу слушать это	Думайте, когда говорите
Выслушайте меня	Выскажите свое мнение
Категория 3 – Перспективы и концептуальные структуры	
Акцент на детали	Изучение полной картины
Изучения контекста	Точка зрения
Изучение своих мыслей	Изучение перспектив
Категория 4 – Мышление	
Понимание значения и информации	Сделать выводы
Получение информации	Расширять понимание
Обдумывать вопросы	Думать и обдумывать
Размышление о мышлении	Отражать в мыслях
Обучение мышлению	Организовать мыслительную работу
Категория 5 – Метафоры об умственных способностях	
Категория 5а – Ум	
Широкий, узкий, ограниченный кругозор	Тренировать мозги
Иметь что-либо на уме	Ясность ума
По-моему мнению	Решить сделать что-либо
Категория 5б – Разум как часть тела	
Вкус знаний	Переваривать проблему
Вдыхать ... выдыхать	Пища для ума

2. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC). (1992). Model standards for beginning teacher licensing and development. Retrieved April 26, 2003.

3. *Facione, P.* Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary, The Delphi Report, 1990.

4. National Council for the Accreditation of teacher educators (NCATE) (2002). The standard of

excellence in teacher education. Retrieved March 12, 2003.

5. *Perkins, D., Tishman, S., Ritchart, R., Donis, K., Andrade, A.* (2000, September). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. Educational psychology review.

6. *Robert Lee Smith, Denise Skarbek, James Hurst.* The passion of teaching. Disposition in the schools. Oxford, 2005. ■

СО Д Е Р Ж А Н И Е

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреева Ю.В. Профессиональная инициация студентов-журналистов как условие саморазвития их конкурентоспособности 3

Дмитриев М.Е. Саморазвитие информационно-технологической компетентности слушателей в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы 8

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Егорова Ю.А. Полипарадигмальный подход к проектированию содержательной структуры модели целей обучения студентов гуманитарным предметам в вузе 14

Макухо А.В. О создании развивающего воспитательного пространства факультета 21

Нугуманова Л.Н. Методолого-дидактические проблемы реализации концепции профильного обучения в средней школе 25

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Кольцова Т.П. Интегративный подход в развитии проектировочных умений у будущих дизайнеров 33

Хуснутдинова М.Н. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной подготовке будущих инженеров 37

Чопенко Л. С. Формирование экологической компетентности учащихся 41

Осокин С.А. Формирование готовности студентов автомобильно-дорожного института к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности экспертов по безопасности дорожного движения 46

Габдушева Э.Н. О сущности и структуре кооперативных умений современного специалиста 51

Курникова Н.С., Максимова О.Г. Компетентностный подход как фактор формирования ключевых квалификаций будущего учителя иностранного языка 56

Майнагашева Е.Н. Развитие педагогической компетентности у специалистов НПО в процессе повышения квалификации 61

Усков В.В. Интеграция теории и практики как условие формирования готовности школьников к предпринимательской деятельности 66

Сибгатуллина А.А. Проблема формирования культурологической компетенции будущих учителей иностранного языка национальной школы 70

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Ефремова Н.Н. Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии 76

Кондрикова А.Г. Этический уровень анализа понятия «моральный долг студента – будущего государственного служащего» 81

<i>Горохова Е.А.</i> Организационная культура как фактор профессиональной компетентности экономиста	87
<i>Бессонова Н.В.</i> Информационная культура педагога дополнительного образования детей	93
<i>Богданов А.В.</i> Физкультурно-спортивные клубы и их роль в формировании активной, конкурентоспособной и жизнестойкой личности	103
<i>Шуткина Ж.А.</i> Педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускника негосударственного вуза	108
<i>Фахретдинова А.Б.</i> Освещенность феномена насилия в семье в российской прессе: апробация методик традиционного и контент-анализа	112
<i>Холопов В.А.</i> Оптимизация тренировочных нагрузок квалифицированных пауэрлифтеров в подготовительном периоде годового цикла тренировки	116

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Хозяйкина М.Н.</i> Формирование жизнерадостности современного младшего школьника в процессе его обучения в школе	121
<i>Кагирова Г.Р.</i> Психолингвистические и психолого-педагогические основы обучения родному (татарскому) языку	126
<i>Григорьевская М.Ю.</i> Пути самосовершенствования деятельности классного руководителя по предупреждению суицидального поведения старшеклассников	131
<i>Калимуллина И.Н.</i> Особенности взаимосвязи психических состояний и мотивации в спортивной деятельности	136
<i>Манджиева Е.В.</i> Педагогический потенциал приемов «скрытого» управления	140
<i>Гирфанова М.С., Акопов Г.В.</i> Рисунок «Семья несуществующих животных» как средство исследования семейных отношений в восприятии ребенка младшего школьного возраста	145
<i>Рунгш Н.А.</i> Гендерный подход к ролевой деятельности учителя иностранного языка в формировании коммуникативной личности	151
<i>Егошина Н.Г.</i> Патриотическое воспитание средствами краеведения на уроках английского языка	156
<i>Вербина О.Ю.</i> Формирование позитивной Я-концепции воспитанника УДОД	162
<i>Абдалина Л.В.</i> Методологические подходы к изучению и развитию профессионализма	168

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

<i>Дубинина В.Л., Чуриков И.А.</i> Всероссийские научно-практические конференции как средство повышения профессиональной компетентности педагогов-исследователей	175
--	-----

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<i>Фаткуллова Л.Н.</i> Обучение умениям и склонностям критически мыслить в вузах США	180
--	-----

НАШИ АВТОРЫ

АНДРЕЕВА Ю.В. – доктор педагогических наук, доцент кафедры журналистики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ДМИТРИЕВ М.Е. – ассистент кафедры методологии инженерной деятельности, аспирант кафедры методологии инженерной деятельности Казанского государственного технологического университета

ЕГОРОВА Ю.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Камской государственной инженерно-экономической академии (филиал г. Чистополь)

МАКУХО А.В. – старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики ТГГПУ, заместитель декана по воспитательной работе факультета психологии ТГГПУ

НУГУМАНОВА Л.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ИЭУП, заместитель министра министерства образования и науки РТ

КОЛЬЦОВА Т.П. – соискатель кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

ХУСНУТДИНОВА М.Н. – соискатель кафедры педагогики Чувашского Государственного педагогического университета, преподаватель кафедры информационные системы МГТИП

ГАБДУШЕВА Э.Н. – заместитель директора по воспитательной работе Нижнекамского химико-технологического института (филиала) ГОУ ВПО «Казанский государственный технологический университет»

КУРНИКОВА Н.С. – старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода ФИЯ Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

МАКСИМОВА О.Г. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Волжского филиала Московского автодорожного института

МАЙНАГАСHEBA E.H. – методист кабинета профессионального образования Хакасского республиканского института повышения квалификации работников образования, аспирант кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва)

УСКОВ В.В. – директор средней школы № 3 г. Йошкар-Олы, аспирант кафедры педагогики Марийского государственного университета

СИБГАТУЛЛИНА А.А. – старший преподаватель кафедры немецкой филологии, соискатель кафедры педагогики Елабужского государственного педагогического университета

ФРЕМОВА Н.Н. – учитель французского и немецкого языков гимназии г. Козьмодемьянска, аспирант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева

КОНДРИКОВА А.Г. – заместитель декана факультета государственного и муниципального управления, старший преподаватель кафедры государственного и муниципального управления и правового обеспечения государственной службы Международного института рынка г. Самара

ГОРОХОВА Е.А. – начальник учебно-методического отдела Марийского филиала МОСУ, соискатель МГПИ им. Н.К.Крупской

БЕССОНОВА Н.В. – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук

БОГДАНОВ А.В. – педагог дополнительного образования спортивно-туристического отдела областного Дворца творчества детей и молодежи им. В.П.Поляничко, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук

ШУТКИНА Ж.А. – заместитель декана факультета экономики и финансов Нижегородского института менеджмента и бизнеса г.Н.Новгород

ФАХРЕТДИНОВА А.Б. – аспирантка кафедры социологии Института экономики и социальных технологий Казанского государственного энергетического университета

ХОЛОПОВ В.А. – Мордовский государственный педагогический институт

ХОЗЯЙКИНА М.Н. – соискатель кафедры педагогики начального образования, преподаватель педагогики и психологии Новочебоксарского филиала Московского государственного университета прикладной биотехнологии и НОУ СПО «Новочебоксарский техникум прикладной биотехнологии», педагог-психолог высшей квалификации

КАГИРОВА Г.Р. – учитель татарского языка и литературы, ОСОШ № 7 г. Казани, аспирант кафедры татарского языка и литературы Бирской социально-педагогической академии

ГРИГОРЬЕВСКАЯ М.Ю. – преподаватель кафедры социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева, аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

КАЛИМУЛЛИНА И.Р. – ассистент кафедры психологии личности факультета психологии Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина, аспирант кафедры общей психологии факультета психологии Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

МАНДЖИЕВА Е.В. – ассистент кафедры педагогики и методики инновационного образования Калмыцкого государственного университета г.Элиста

ГИРФАНОВА М.С. – ведущий специалист-психолог ООО ЧОП «Элит Секьюрити», соискатель кафедры социальной психологии Самарского государственного педагогического университета

АКОПОВ Г.В. – доктор психологических наук, профессор, декан факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Самарского государственного педагогического университета

РУНГШ Н.А. – аспирант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева, преподаватель кафедры французского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

ЕГОШИНА Н.Г. – учитель английского языка высшей категории гимназии № 14 г. Йошкар-Олы, заведующая кафедрой иностранных языков гимназии

ВЕРБИНА О.Ю. – заведующая секцией профильной школы информатики областного Дворца творчества детей и молодежи им. В.П.Поляничко, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук

АБДАЛИНА Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научно-методической работе Городского детского психолого-педагогического центра г. Воронежа

ДУБИНИНА В.Л. – профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института им. Н.К.Крупской

ЧУРИКОВ И.А. – профессор кафедры педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института им. Н.К.Крупской

ФАТКУЛЛОВА Л.Н. – ассистент общеуниверситетской кафедры иностранных языков Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, аспирантка кафедры педагогики Казанского государственного университета