

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

ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 6 2007 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 6 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
www.logos-press.ru

Тираж 1000 экз.
Заказ 11-07/13-3

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

Ю.В.Андреева – доктор педагогических
наук, доцент кафедры журналистики Казан-
ского государственного университета

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

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.М.Попов, М.А.Закирова

Степень проработанности темы
В настоящее время осуществляется заметное выраженное движение от классической психологии личности, направленное прежде всего на познание личностных феноменов и приведение их в систему, в многоуровневую организацию – к прикладной психологии личности. Задача последней состоит в том, чтобы внедрять полученные результаты с целью реального преобразования (развития, саморазвития) субъекта, его совершенствования на основе некоторого идеального представления о нем.

При этом обнаруживается, что внедрение может осуществляться по определенным направлениям, которые могут в последующем сложиться в самостоятельные отрасли психологии. Одним из таких формирующихся направлений становится этическая, нравственная психология [2, 4, 5], которая складывается на стыке этики как «практической философии» и психологии личности.

Есть основание считать, что идет создание этической, нравственной психологии, о чем в последних работах писал С.Л. Рубинштейн, его последователи К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. В последние годы, в связи с обострившейся проблемой деструктивных тенденций в нашем обществе, к проблемам нравственной, духовной стороне личности обращались Л.М. Аболин, В.И. Андреев, М.И. Воловикова, А.О. Журавлев, В.П. Зинченко, В.Д. Шадриков и др. На последнем съезде РПО (Ростов на Дону, 2007) в наших материалах содержалась идея выделить этическую психологию в самостоятельную отрасль психологии личности, где предметом изучения могут быть как статические нравственные характеристики лично-

сти (в т.ч. ответственность), так и динамические характеристики поведения личности, имеющие нравственную окраску.

В настоящее время ответственность как феномен может быть рассмотрена в рамках концепции черт (Р. Кеттел, Г. Оллпорт), что соответствует парадигме целостного подхода. Но она может быть рассмотрена и в рамках системно-структурного подхода (Б.Ф. Ломов), где ответственность включается в качестве элемента этического слоя личности в структуру детерминантного комплекса [5]. В таком случае – она является одним из необходимых элементов в структуре психологической организации человека как субъекта саморазвития.

Предполагается, что в наших исследованиях будет последовательно осуществлено изучение и развитие значительного числа нравственных характеристик личности.

Именно под этим углом зрения ответственность и предстает в данной статье как объект исследования.

Проблема настоящего исследования обусловлена тем, что в рамках классической психологии личности накоплено достаточное число научных результатов по установлению места ответственности в структуре личности, субъекта жизнедеятельности, имеется измерительная шкала уровня ответственности у человека, однако, при движении в этическую психологию личности как прикладную сферу психологии личности, необходимо на основе знания ее многочисленных проявлений в опыте построить эффективную технологию ее коррекции, развития и саморазвития.

Цель статьи и состоит в том, чтобы показать экспериментально многообразие свя-

зей ответственности с другими личностными феноменами (потребности, эмпатия, толерантность, самооценка), выделить доминирующий из них и, с опорой на него, создать многочисленные ситуации с возможностью сознания и регуляции своего поведения на ответственной основе.

Гипотеза. В основу экспериментального исследования и последующей технологии развития (саморазвития) ответственности может быть положено предположение М.А. Рогалиса [6] о том, что ответственность связана с уровнем самооценки личности.

Для изучения зависимости изменения показателей ответственности от изменения показателей самооценки, эмпатии, терпимости, мотивации достижения был осуществлен исследовательский эксперимент.

Экспериментальная работа была проведена на базе Камской инженерно-экономической академии (ИНЭКА). Общая численность выборки составила 900 человек. Участие испытуемых в эксперименте было добровольным, заранее были оговорены следующие условия: добросовестное выполнение заданий, максимальное проявление активности, корректное поведение, уважительное отношение к другим.

Испытуемым была сообщена следующая цель исследования: повысить уверенность в себе, общительность, терпимое отношение к людям. Эксперимент длился в течение трех лет и проводился в три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На подготовительном этапе была поставлена следующая задача исследования: выявить степень влияния на развитие ответственности каждой из четырех исследуемых

детерминант (самооценки, эмпатии, терпимости, мотивации достижения).

При психодиагностике были использованы:

- Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК) для измерения уровня развития ответственности Е.Ф. Бажина.

- Шкала оценки потребности в достижении (ПД) – опросник личностный. Направлен на исследование особенностей мотивации достижений. Предложен Ю.М. Орловым в 1978 году.

- Метод исследования уровня эмпатийных тенденций. Эта методика успешно используется казанским психологом И.М. Юсуповым для исследования эмпатии.

- Тест на выявление уровня самооценки. Эта методика А. Карелина для диагностики уровня адекватности самооценки. Автор рекомендует ее для исследования самооценки студентов.

- Тест на терпимость В.В. Столина, разработанный в 1989 году и рекомендованный для психодиагностики терпимости у студентов.

- Тест Кэттелла (16PF-опросник). Многофакторный опросник личности опубликован Р.Б.Кэттелом в 1949 году.

Используя данные психодиагностики, был проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязи между параметром «ответственность» и параметрами – «самооценка», «эмпатия», «терпимость», «мотивация достижения». Результаты представлены в табл. 1.

Данные таблицы позволяют сделать вывод о том, что все коэффициенты корреляции значимы, причем, взаимосвязь между ответственностью и самооценкой наиболее тесная.

Таблица 1

Значения парных коэффициентов корреляции между качеством «ответственность» и ее личностными детерминантами

	Само- оценка (Карелин)	Само- оценка (MD)	Мотивация достижения	Терпимость	Эмпатия
Ответственность	<u>0,83</u>	<u>0,85</u>	0,68	0,75	0,78

Для определения степени влияния четырех исследуемых личностных детерминант на развитие ответственности были рассчитаны уравнения парной регрессии на основе данных психодиагностики.

Ниже приведены результаты вычислений:
Отв.= $0,5 + 0,42 \cdot \text{сам}$; Отв.= $0,3 + 0,06 \cdot \text{мотив}$ в достиж.

Отв.= $0,1 + 0,04 \cdot \text{терп}$;

Отв.= $0,07 - 0,02 \cdot \text{эмп}$.

Интерпретируя коэффициенты при параметрах, отражающих качества, можно разделить их по возрастанию (по модулю):

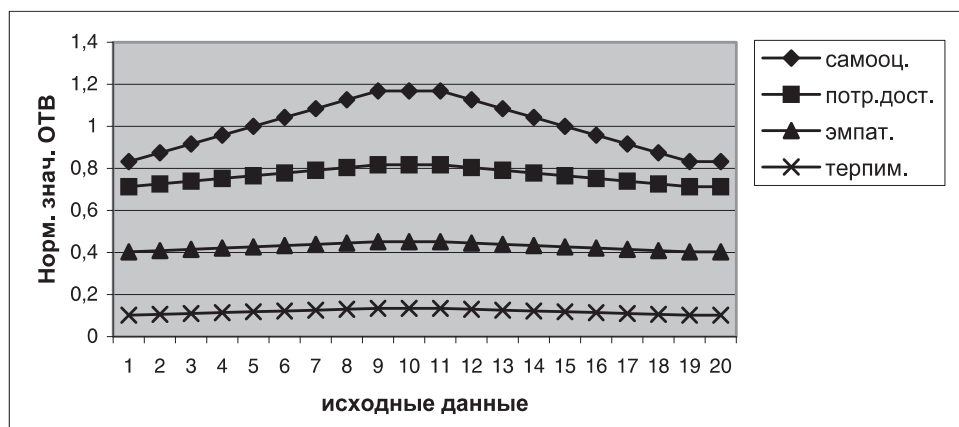
1 место – самооценка (0,42); 2 место – мотивация достижения (0,06); 3 место – терпимость (0,04); 4 место – эмпатия (0,02).

Анализируя результаты вычислений, можно сделать следующие выводы:

– влияние самооценки на развитие ответственности наибольшее;

– суммарное соотношение коэффициентов, отражающих влияние других детерминант на ответственность меньше, чем коэффициент влияния самооценки.

Полученные результаты изображены на рисунке.



Зависимость ОТВ от других параметров

На основном этапе была поставлена следующая задача исследования:

провести экспериментальную работу по повышению адекватности самооценки.

Применив формулу Шеннона, основываясь на данных психодиагностики подготовительного этапа эксперимента, из числа общей выборки (900 человек) была сформирована экспериментальная выборка 110 человек. В ее состав вошли 2 экспериментальные группы и 2 контрольные. Использование вышеупомянутой формулы позволило сформировать группы, в которых возможно проводить работу по изменению показателей самооценки.

По данным Я.Л. Коломинского, коррекция завышенной самооценки не всегда является целесообразной. Автор считает, что

нужно очень осторожно в этом отношении подходить к людям с завышенной самооценкой и высокой успешностью. Возможно, в таких случаях, завышенная самооценка служит фактором успешности, и ее снижение повлечет за собой личностные конфликты.

В связи с вышеизложенным, в процессе основного этапа эксперимента возникла необходимость в проведении дополнительной психодиагностики, выявляющей уровень учебной успешности испытуемых с завышенной самооценкой.

Уровень учебной успешности определялся средним баллом успеваемости по профильным дисциплинам и результатов курсовых работ. Если средний балл был больше или равен четырем, то испытуемые попадали в категорию «успешных», а при среднем

балле меньше четырех, соответственно, в категорию «не успешных». В результате в экспериментальную выборку вошли те испытуемые с завышенной самооценкой, которые попали в категорию «не успешных». Бесспорно, целесообразно проводить работу по коррекции завышенной самооценки лишь при наличии низкой успешности у личности.

Данные об уровнях развития ответственности в экспериментальных и контрольных группах до проведения работы с использованием авторской программы повышения адекватности самооценки представлены в приложении 2.

Автором разработана программа повышения адекватности самооценки. Теоретическую основу программы составили:

- концепция системно-структурного представления психологической организации человека как субъекта саморазвития Л.М. Попова. Программа представляет собой конкретное воплощение технологической составляющей психологического механизма саморазвития;

- теоретические положения А.А. Реана, Я.Л. Коломинского, Ф.Н. Дружинина относительно процесса динамики самооценки. По данным авторов, процесс динамики самооценки включает два компонента:

1. Поведение (активный компонент). Результат воздействия на данный компонент – преодоление проявлений, негативно влияющих на развитие адекватной самооценки, приобретение опыта проявлений, положительно влияющих на развитие адекватной самооценки. Суть коррекционной работы: снижение или полное устранение проявлений, характерных для неадекватной самооценки, приобретение опыта проявлений, характерных для адекватной самооценки.

2. Осознание (пассивный компонент). Воздействие на данный компонент оказывалось в 3 этапа. Результат воздействия на первом этапе – осознание, что нет недостойных людей, а есть люди с разными способностями. Суть коррекционной работы – испытуемые с заниженной самооценкой осознают, что способны, могут добиться успеха,

начинают себя ценить объективнее; испытуемые с завышенной самооценкой осознают, что они не самые лучшие, что другие могут быть так же талантливы, успешны, красивы. На втором этапе – осознание возможных путей выхода из проблемной ситуации, в качестве которой выступает неадекватная самооценка. Суть коррекционной работы – испытуемые с заниженной самооценкой осознают, что заниженная оценка себя – это проблема для нормального развития личности, что нужно не бояться проявлять себя, иначе будешь идти по пути саморазрушения. Испытуемые с завышенной самооценкой осознают, что фактически необоснованно высокое мнение о себе – это проблема для развития личности, что нужно оценивать себя, опираясь на факты. На втором этапе – создание положительного образа, представив себя в роли, которую раньше считал для себя невозможной или неприемлемой. Суть коррекционной работы. Испытуемые с заниженной самооценкой осознают, что быть руководителем не так страшно, что добиться успеха не так уж нереально. Испытуемые с завышенной самооценкой – осознают, что делать для кого-то что-то – это не ущемление себя, а нужное и достойное дело, заслуживающее уважения. Безусловно, момент осознания присутствует и при воздействии на поведение. К примеру, человек с заниженной самооценкой, преодолевая страх обращения к незнакомцу с вопросом, осознает, что он смог что-то сделать, что это не так страшно.

Воздействие на поведение в нашей работе было первоначальным.

Людей с заниженной самооценкой, согласно взглядам А.А. Реана, Я.Л. Коломинского, В.Н. Дружинина и др. характеризует неуверенность в себе, страх быть активным, застенчивость, они не могут представить себя в роли руководителей, болтая, сделать что-то, думая, что не смогут, что не способны. Людям с завышенной самооценкой, по мнению тех же авторов, свойственны высокомерие, надменность, убежденность в том, что они лучше и достойнее других, что та-

лантливее и могут намного больше, чем кто-либо. Все вышеперечисленное проявляется у первой категории людей (с заниженной самооценкой) в стеснении обратиться с вопросом, просьбой к незнакомцу, в страхе повести людей за собой или привлечь как участников в решение своей проблемы, в боязни участвовать в коллективных мероприятиях. У второй категории людей (с завышенной самооценкой) – в нежелании помогать другим, в нежелании обратиться за советом к другим, так как считают это унижением для себя, в отказе похвалы кому-либо, так как думают, что у них это получается все равно лучше, а также в отсутствии проявления эмоциональной поддержки, участия по отношению к другим, в неприятии чужих мнений.

Работа с группой людей с завышенной и заниженной самооценкой велась в основном изолированно, поскольку требовала разных подходов к выбору содержания методов коррекции самооценки.

На протяжении всего основного этапа эксперимента, который длился год, были сделаны три промежуточных замера уровня развития ответственности, что позволило выявить тенденцию изменения ее показателей. Выяснилось, что в экспериментальной и контрольной группах происходит положительная динамика показателей ответственности, но с разными темпами.

Результаты первого замера показали, что в экспериментальных группах уровень развития ответственности повысился на три процента больше, чем в контрольных; второго – в экспериментальных группах уровень развития ответственности повысился на восемь процентов больше, чем в конт-

рольных; третьего – в экспериментальных группах уровень развития ответственности повысился на одиннадцать процентов больше, чем в контрольных.

Из результатов видно, что положительная динамика изменения показателей развития ответственности происходит быстрее в тех группах, где проводилась экспериментальная работа по повышению адекватности самооценки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психокоррекция самооценки способствует развитию ответственности.

На заключительном этапе была поставлена следующая задача: определить изменение показателей ответственности после проведения экспериментальной работы по повышению адекватности самооценки.

При психодиагностике был использован тот же комплекс методик, что и на подготовительном этапе экспериментальной работы.

Сравнивая результаты психодиагностик испытуемых подготовительного и заключительного этапов, можно сделать вывод о том, что показатели уровня развития ответственности в экспериментальной группе повысились на двадцать процентов больше, чем в контрольной. Этот факт свидетельствует о том, что процесс повышения показателей развития ответственности идет быстрее, если в экспериментальных условиях применить методы, эффективно влияющие на повышение адекватности самооценки. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Для оценки объективности полученных результатов были произведены расчеты с применением критерия Стьюдента (табл. 2).

Таблица 2

Значения критерия Стьюдента (t), рассчитанные для значений параметров «ответственность» и «самооценка» до эксперимента и после (с вероятностью допустимой ошибки $P=0,05$)

Параметры	Расчетное значение t	Табличное значение t
Низ. уров. развит. ответственности (первая группа)	3,65	2,03
Завышенная самооценка (первая группа)	2,3	2,03
Низ. уров. развит. ответственности (вторая группа)	3,5	2
Заниженная самооценка (вторая группа)	3,8	2

Из таблицы видно, что расчетные значения критерия Стьюдента (первый столбец чисел) больше табличных его значений (второй столбец чисел), что свидетельствует о достаточно высокой степени объективности полученных в исследовании результатов.

На основании результатов психодиагностики заключительного этапа эксперимента были повторно рассчитаны уравнения парной регрессии. Тенденция, выявленная в подготовительном этапе о том, что из четырех исследуемых личностных детерминант самооценка оказывает наибольшее влияние на изменение показателей развития ответственности, подтвердилась.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 241 с.

2. Братусь, Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1977.

3. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994.

4. Журавлев, А.Л. Итоги научной деятельности ИПРАН за 2005 год // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН 1-2 февраля 2006 г. / А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2006. – С.5–53.

5. Попов, Л.М. Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань–Нижнекамск: Изд. Казанс. ун-та, 2000. – 176 с.

6. Рогалис, М.А. Индивидуальные различия чувства ответственности как черты характера старшего школьника / М.А. Рогалис; под ред. А.В. Петровского // Психологические проблемы юности. – М.: Педагогика, 1969. – С.90–93.

7. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная академия, 1994. – 192 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Я.И. Мельниченко

В настоящее время в России идёт модернизация системы образования, ориентированная на вхождение в мировое информационное пространство.

Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учеником. В центре всей образовательной системы ставится личность студента, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий его развития, реализация его природных потенциалов. Обращение к проблеме развития личности в условиях современной высшей школы явилось результатом демократических преобразований в стране в последнее десятилетие, освобождения педагогического мышления от идеологической «зашоренности», развития исследований в области личностно ориентированного обра-

зования, педагогического творчества учителей.

Принципиальные изменения в обществе диктуют новые требования к высшей школе. Современный специалист должен владеть современными информационными технологиями, обладать коммуникативными способностями, уметь трансформировать приобретённые знания в инновационные технологии и работать в команде, обладать навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации. В связи с этим, усвоение студентами определённой системы знаний и профессиональных умений является недостаточным, появляется потребность осуществить поворот к обучению, учитывающему индивидуально-психологические возможности каждого обучающегося. Реализация этой цели предполагает

ет, что в современной высшей школе учебный процесс должен приобретать характер самостоятельного труда студентов; вне самостоятельной работы нельзя подготовить активную личность, специалиста, необходимого современному обществу и производству. В процессе обучения в вузе необходимо развивать фундаментальные качества личности студента, к которым, в первую очередь, относятся методологическая, интеллектуальная, информационная, коммуникативная культура. Значительное повышение эффективности обучения может быть обеспечено, если оно реализуется на основе современных образовательных технологий. Немаловажно подчеркнуть, что эффективность обучения в значительной мере зависит от того, является ли студент субъектом этого процесса, способен ли оценить качество своей учебно-познавательной деятельности и полученных результатов, готов ли творчески самореализовываться и саморазвиваться в нём?

Школа, институт должны создавать условия для развития личности. Как отмечает Е.С.Полат, это задача не только содержания образования, но и технологий обучения, как чисто педагогических, так и использования информационных технологий.

При всей многочисленности направлений, глубине и широте исследований, данная проблема остаётся в недостаточной степени разработанной относительно сложившейся современной парадигмы образования и требует дальнейшего исследования. Это объясняется тем, что учебный процесс в высшей школе должен быть подчинён формированию продуктивного мышления, развитию интеллектуального потенциала личности, становлению способов логического анализа и всесторонней обработки потребляемой информации, творческому конструированию.

В педагогической литературе встречаются самые разнообразные определения самостоятельной работы. Несмотря на важность проблем и значительное количество работ в данной области, среди исследователей нет единого подхода к пониманию её сущности.

Исследователи отмечают, что различные определения понятия самостоятельной работы зависят, прежде всего, от того содержания, которое вкладывается в слово «самостоятельная». В дидактической и методической литературе наиболее употребляемыми являются следующие значения этого термина:

1) ученик должен выполнить работу сам, без непосредственного участия учителя;

2) от ученика требуются самостоятельные мыслительные операции, самостоятельное ориентирование в учебном материале;

3) выполнение работы строго не регламентировано, ученику представляется свобода выбора и выполнения заданий.

Чаще всего понятие самостоятельной работы используется в первом значении.

Для *второго значения* понятия «самостоятельная работа» важным является то, чтобы студенты самостоятельно думали и решали проблемы, причём способы решения этой задачи не важны. Самостоятельная работа считается возможной и необходимой даже при слушании лекций.

В *третьем значении* самостоятельности, как незначительности регламентации или её отсутствии, выделяют два вида деятельности учащихся: самостоятельную и исполнительную. Самостоятельной является такая деятельность, которую учащиеся совершают по внутренним побуждениям, находя цели и способы деятельности самостоятельно.

При достаточно многостороннем освещении общепедагогических и методических вопросов этой проблемы, психологическая сторона самостоятельной работы школьника, студента остаётся наименее представленной. Именно в ней могут более всего проявляться его мотивация, целенаправленность, а также самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. И.А.Зимняя в «Педагогической психологии» пишет: «Что же для самого обучающегося означает самостоятельная учебная работа? Прежде всего она должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение учащимися целого ряда входящих в него

действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла (в терминах теории деятельности А.Н.Леонтьева), подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в выполнении».

В деятельностном определении самостоятельная работа – это организуемая самим школьником, в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное время, рациональное с его точки зрения, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на основе внешкольного опосредованного системного управления ею со стороны учителя (обучающей программы, дисплейной техники) (И.А.Зимняя)

По определению И.А.Зимней, самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

В данном определении принимаются во внимание психологические детерминанты самостоятельной работы: саморегуляция, самоактивация, самоорганизация, самоконтроль и т.д.

«Самостоятельность» – очень многоаспектный и психологически непростой феномен, это скорее смыслообразующая, качественная характеристика какой-либо сферы деятельности и личности, имеющая собственные конкретные критерии. Самостоятельность – как характеристика деятельности учащегося в конкретной учебной ситуации – представляет собой постоянно проявляемую способность достигать цель деятельности без посторонней помощи.

«Самодетельность» – субъективная, собственно индивидуальная, самоуправля-

емая деятельность с личностно обусловленными компонентами: целью, ведущей потребностью, мотивацией и способами реализации.

«Самоактивация» – это субъективно соотносённая внутренняя мотивация деятельности.

«Самоорганизация» – свойство личности мобилизовать себя, целеустремлённо, активно использовать все свои возможности для достижения промежуточных и конечных целей, рационально используя при этом время, силы, средства.

«Саморегуляция» – изначально психологическое обеспечение деятельности, в последующем развитии приобретающее личностный смысл, т.е. собственно психическое наполнение.

«Самоконтроль» – необходимый компонент самой деятельности, который осуществляет её исполнение на личностном уровне.

В приведённом определении акцентируется внимание на том, что самостоятельная работа связана с работой школьника в классе и является следствием правильной организации учебно-познавательной деятельности на уроке.

В дидактической и методической литературе можно встретить многочисленные классификации типов и видов самостоятельной работы учащихся по различным основаниям и критериям. Одни исследователи классифицируют самостоятельные работы учащихся **по дидактической цели** их применения: познавательные, практические, обобщающие; другие – **по типам решаемых задач**: познавательные, творческие, исследовательские и др.; **по уровню проблемности**: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие); **по характеру коммуникативного взаимодействия учащихся**: фронтальные, групповые, индивидуальные; **по месту их выполнения**: классные, домашние; **по методам научного познания**: теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематику.

Необходимо отметить, что долгое время проблема самостоятельной работы решалась только применительно к процессу обучения в школе. Применительно к учебному процессу вуза проблема начала решаться гораздо позже. Одной из первых работ такого рода по организации самостоятельной работы по физике была работа Л.Б.Штрапенина. Позже, в 1969 году, проблема организации самостоятельной работы студентов обсуждалась на 1 республиканской межвузовской научно-методической конференции в г. Кишиневе. Первыми диссертационными исследованиями, посвященными этой проблеме были кандидатские диссертации М.К.Койчуманова в 1974 г. и Я.Г.Гендлера в 1975 г. Начиная с 70-х годов, различные аспекты организации и проведения самостоятельной работы студентов содержатся в сборниках научных трудов.

Во многих исследованиях самостоятельная работа студентов рассматривалась лишь в плане ее активизации. Для улучшения экспериментальной подготовки студентов самостоятельная работа рассматривалась в плане ее интенсификации, которая предполагает не только усиление деятельности преподавателя по повышению активности студентов, но и решение всего круга вопросов, касающихся повышения качества и эффективности самостоятельной работы.

Сегодня можно констатировать, что высшая школа РФ – вузы, преподаватели, студенты – оказалась не готова к освоению таких объемов самостоятельной работы.

Тому есть много объяснений. Организация и обеспечение учебного процесса остаются практически без изменений, за исключением некоторого числа вузов, которые настойчиво внедряют в учебный процесс новые образовательные технологии, чтобы решить эту масштабную организационно-методическую проблему. Однако, предложенный объем самостоятельной работы студента требует прежде всего коренных изменений содержания и организации работы преподавателя, разработки нетрадиционных

видов занятости профессорско-преподавательского состава вуза, введения новых нормативов и включения их в расчет учебной нагрузки. Для легитимации статуса СРС должны произойти качественные изменения и в методическом, и в информационном обеспечении учебного процесса.

Самостоятельная работа – это активные формы и методы обучения, это единство учебно-воспитательной и научно-производственной работы, это сотрудничество студента с преподавателем.

Цель самостоятельной работы – научить студентов учиться и тем самым содействовать решению проблемы повышения качества образования, развитию творческих способностей студентов. Для успешного выполнения такой задачи необходимы планирование и контроль всех видов учебной работы со стороны учебно-методических структур вуза, преподавателей, нормативное определение объема, структуры и содержания самостоятельной работы по каждой дисциплине учебного плана.

Самостоятельная работа должна быть максимально индивидуализирована и иметь систематический, непрерывный и усложняющийся характер, соответствующий определенному этапу освоения одной из основных образовательных программ

Возможность оказания дифференцированной помощи студентам с различными трудностями – важнейшее условие эффективности обучения. Оно может быть выполнено при соответствующей организации процесса взаимодействия. Однако реальность обучения сегодня такова, что на одном курсе учатся студенты с различными проблемами развития. Оказать им необходимую помощь в обучении можно, только дифференцировав учащихся по характеру этих проблем. Причем основания такой дифференциации могут быть различны в зависимости от цели развивающих воздействий. Изучение проявлений самостоятельной работы в учебной деятельности позволило выявить наличие четырех основных групп студентов.

Студенты с высоким уровнем	Студенты с уровнем выше среднего	Студенты со средним уровнем	Студенты с пониженным уровнем
Они активны, инициативны, коммуникабельны, обладают высокой мотивацией к обучению, сформированными качествами ума, навыками самоорганизации, творческими способностями. Для организации самостоятельной работы таких студентов необходима разработка заданий повышенной сложности	Этим студентам необходима стимуляция, для них эффективна разработка творческих заданий, повышающих мотивацию обучения	Трудности в обучении у данных студентов определяются разными причинами, среди которых – проблемы коммуникативной активности, самоорганизации и развития интеллектуальных свойств	Студенты, избегающие интеллектуального напряжения. Для них характерно тяготение к привычным формам активности, инертность, безынициативность. Для этих студентов необходим подбор индивидуальных заданий, направленных на развитие коммуникативной активности и познавательной мотивации

Опыт работы со студентами показал, что при традиционной форме обучения студенты в самостоятельной работе в основном ограничиваются изучением конспектов лекций и без специальных заданий не обращаются к учебникам, словарям, атласам, справочникам. В результате у студентов слабо развивается внутренняя мотивация, желание понять и разобраться в процессе самостоятельно.

Руководство самостоятельной работой студентов предусматривает организационную, методическую и регуляционную составляющие.

Организационная составляющая руководства самостоятельной работой предполагает создание управляющих учебных пособий, которые должны помочь студенту понять логику построения изучаемого курса.

Методическая составляющая означает разработку заданий самостоятельной работы, используемых в различных формах организации учебного процесса (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены).

Регуляционная составляющая руководства работой студентов связана с организацией форм сотрудничества, стимулирующих их самостоятельность и творческую активность.

В.Я.Ляудис выделяет восемь форм сотрудничества: введение в деятельность; разделенное действие; имитируемое действие; поддержанное действие; самоорганизационное действие; саморегулируемое действие; самопобуждающее действие; партнерство.

На начальном этапе обучения в вузе необходимо обеспечивать перевод студентов из объектной позиции в позицию субъекта – равноправного партнера по общению.

Современная система образования должна быть построена на предоставлении учащимся возможности размышлять, сопоставлять разные точки зрения, разные позиции, формировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знания фактов, законов, закономерностей науки, на собственные наблюдения, свой и чужой опыт.

Значение самостоятельной работы студентов определяется рядом причин:

- любая аудиторная работа включает элементы самостоятельной работы в том смысле, что усваивает учебную информацию человек всегда сам;
- самостоятельная работа предполагает наиболее разнообразные формы деятельности обучающихся, обеспечивает наиболее высокий уровень усвоения знаний, формирования умения, навыков;
- самостоятельная работа способствует активизации мыслительной, креативной деятельности личности;
- только самостоятельная работа обеспечивает наиболее полное слияние знаний, умений, навыков, направленности личности, ее качеств (аккуратность, трудолюбие, организованность, ответственность и др.);
- самостоятельная работа является основой будущего самообразования специали-

ста, формирует его мотивы и навыки, что соответствует современной образовательной парадигме «Образование через всю жизнь» (ЮНЕСКО);

- систематическая самостоятельная работа способствует формированию у студентов положительного отношения к учебе.

При организации самостоятельной работы студентов необходимо: сформировать убежденность, значимость и самосовершенствование; сформировать синдром достижения (стремление к успеху); обучить методам самовоспитания (самосознания, самопознания, самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля и т.д.); отработать оптимальную тактику целеобразования в конкретных и общих ситуациях; оказать ненавязчивую межличностную поддержку.

Последовательность актуализации ценностей самостоятельной работы определяется рядом следующих этапов: 1) привлечение внимания студентов к содержанию курса, модуля учебно-тренировочных занятий, отдельного занятия; 2) получение студентами в ходе специальных упражнений, заданий опыта мышления в организации самостоятельной работы, поведения, реагирования, отвечающего данной деятельности; 3) усвоение специальных знаний и терминов, обозначающих содержание формируемого мотива ценности самостоятельной работы; 4) соотнесение интересов студента со своими представлениями о них: идеалом, возможностями и способностями; 5) практическое использование студентами (с помощью преподавателя) знаний, умений и навыков в реальных ситуациях использования самостоятельной работы; 6) самостоятельные действия студентов в соответствии с заданной целью и задачами на фоне ослабления контроля со стороны преподавателя.

В каждом человеке заложены ресурсы продуктивного изменения и личностного роста. Главная задача преподавателя состоит в том, чтобы «помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено», а не обучать его, «отливая» определенную форму, придуманную кем-то». (А.Маслоу, Ш.Амонаш-

вили и др.). Осуществить данный подход возможно в парадигме образования, который выражается в открытости к проблематизации, диалогу и индивидуализации педагогического взаимодействия.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс / 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. Аникеевко, В.А. Самостоятельная работа [студентов] и формы ее контроля / В.А.Аникеевко // Пути совершенствования учебного процесса в вузе. – Саратов, 1993. – С.28–34.
4. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов / А.Беляева // Высшее образование в России. – М. – 2003. – № 6. – С.105–109.
5. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – № 5. – С.29–36.
6. Галицких, Е. Организация самостоятельной работы студентов / Е.Галицких // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С.160–164.
7. Граф, В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / В.Граф, И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
8. Ермолаева, В.И. Организация самостоятельной работы студентов (на примере преподавания математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.И.Ермолаева. – Ульяновск, 2004. – 24 с.
9. Зацепина, О.В. Технология организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В.Зацепина. – Екатеринбург, 2007. – 26 с.
10. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 383 с.
11. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34–42.
12. Иванова, С.П. Личностно-ориентированное обучение как фактор повышения качества знаний у студентов технических факультетов университета (на примере иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук / С.П.Иванова. – Курган, 2003. – С.167. ■

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА, УРОВНИ И ПОКАЗАТЕЛИ

Н.В.Егорова

Проблеме самореализации учителя уделяется достаточное внимание со стороны современных педагогов-исследователей – В.И.Андреева, Л.Н.Макаровой, Л.С.Подымовой, М.И.Ситниковой и других. Ф.У.Базаева выявляет дидактические условия самореализации будущего педагога в процессе его подготовки в вузе [1]. Формированию способности студента к нравственной самореализации посвящена диссертация Е.А.Мордвиновой [2]. В работе И.В.Костериной осуществляется поиск педагогических условий, способствующих развитию у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации [3]. В нашей диссертации мы исследуем проблему профессионально-творческой самореализации будущего педагога-музыканта в воспитательной среде педагогического вуза.

Н.М.Борытко, В.В.Сериков, А.В.Хуторской и другие ученые подчеркивают, что от молодого специалиста, впервые перешагнувшего порог школы, ожидают те же процессы, что от ученика: самоорганизацию, творческую самореализацию, профессиональное саморазвитие, владение эвристическими методами, рефлексия. Н.А.Аминов считает, что современный выпускник педагогического вуза – это учитель, который стремится развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы; он придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета; ему свойственна непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний и дружеский тон [4]. «Знать свой предмет учителю музыки еще не достаточно. Он должен относиться к музыке с волнением и никогда не забывать, что нельзя вызывать любовь к тому, чем сам не увлечен», – пишет Д.Б. Кабалевский [5].

Сегодня деятельность педагога-музыканта многофункциональна. На уроках музыки и внеклассных мероприятиях учитель выступает в различных качествах: драматурга, актера и режиссера, постановщика музыкальных спектаклей, инсценировок и концертов, музыкальных конкурсов и КВН; дирижера, исполнителя-импровизатора вокальной или инструментальной музыки, концертмейстера; лектора и рассказчика; психотерапевта и игротехника [6]. Публичность (исполнение инструментальных и вокальных произведений на уроках, сольное выступление на школьной сцене и др.) – это важнейший атрибут его работы. Комплексом этих умений необходимо овладеть еще в учебном заведении. Поэтому выявление параметров профессионально-личностной самореализации будущего учителя-музыканта становится насущной научно-педагогической проблемой.

Изучение философской и психолого-педагогической литературы позволило нам прийти к выводу, что под *профессионально-творческой самореализацией будущего учителя* следует понимать *сознательный процесс и осмысленный результат наиболее полного раскрытия творческого потенциала, актуализации способностей и возможностей личности в стремлении раскрыть себя в процессе профессионального образования*. Феноменология профессионально-творческой самореализации (ПТС) студентов-музыкантов контексте современных задач музыкально-педагогического образования позволяет рассматривать его как комплексное свойство, основными компонентами которого, по нашему мнению, являются ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, коммуникативный, креативно-деятельностный и рефлексивно-проективный (табл. 1):

Таблица 1

**Структура профессионально-творческой самореализации
будущего учителя музыки**

Компоненты	Элементы
ценностно-мотивационный	мотивы, предпочтения, интересы, ценности, идеалы, убеждения, мироощущение, смыслы, стремление к творческим достижениям
эмоционально-волевой	эстетические и нравственные переживания и чувства, воображение, усердие, критичность, ответственность, самодисциплина, толерантность к неопределенным ситуациям
креативно-деятельностный	инициативность, интуиция, стремление к красоте, творческое воображение, самостоятельность, индивидуальность, музыкальность, артистизм, импровизация, открытость новому
коммуникативный	организаторские способности, эмпатия, открытость, диалогичность, толерантность
рефлексивно-проективный	независимость суждений, самопознание, самооценка, самоутверждение, самоопределение

Мотивационно-ценностный компонент выступает фундаментом ПТС студента-музыканта. От того, какие ценности и мотивы движут учителем как человеком, какие мироощущения и нравственные идеалы определяют смысл его профессиональной деятельности, в конечном счете, будет характеризоваться направленность его педагогического творчества. Данный компонент отражает интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности, потребность в самовыражении и саморазвитии, самосовершенствовании, потребность в приобретении знаний, навыков исполнительства. К элементам мотивационно-ценностного компонента мы относим: предпочтения, мотивы, интересы, ценности, смыслы, убеждения, идеалы, мироощущение, стремление к творческим достижениям.

Эмоционально-волевой компонент ПТС отражает способность будущего педагога-музыканта к эстетическим и нравственным переживаниям, особую впечатлительность и силу эмоциональных восприятий действительности, чувство прекрасного, толерантность к неопределенным ситуациям, творческое воображение, критичность, усердие, ответственность, самодисциплину. Наличие этого компонента обуславливает необходимость педагогического творчества и делает возможным создание неповторимого содер-

жания продукта творческой деятельности в сфере искусства, которое порождено чувственной данностью окружающих предметов, явлений, событий.

Обеспечивающие активность личности будущего педагога-музыканта характеристики содержатся в **креативно-деятельностном компоненте**, который отражает единство в музыкально-творческой и профессионально-педагогической деятельности. Можно сказать, что креативно-творческий компонент в структуре ПТС будущих учителей музыки свидетельствует об особых качествах творческой личности как педагога (сфера – ребенок) и его связи с предметной деятельностью (сфера – искусство). По мнению В.С.Шубинского, в этом процессе проявляются такие качества личности, как чувство нового, удивления необычным, критичность и склонность к творчеству, сомнения и способность испытывать внутреннюю борьбу, «информационный голод» [7]. Мы полагаем, данный компонент в структуре ПТС проявляется в сочетании инициативы и самостоятельности, творческой импровизации и интуиции, стремлении к красоте и творческом воображении, индивидуальности, музыкальности, артистизме, открытости новому. Комплекс этих свойств, в свою очередь, ведет к актуализации общих педагогических умений в творческом плане.

Коммуникативный компонент ПТС также предполагает проявление диалогичности общения и организаторского творчества как особых, специфических свойств учителя музыки. Общение учителя-музыканта с детьми носит преимущественно диалогический характер, характерной чертой которого является эмпатия, открытость, «обращённость к Другому», его принятие, понимание, – все то, что характеризует понимание толерантности, отражающего терпимость педагога к любым проявлениям «инакости» со стороны другого (П.А. Флоренский).

Организаторские способности необходимы каждому учителю-предметнику, так как он должен уметь организовать учебный процесс, определить организационную структуру урока, создать дружескую обстановку в коллективе в целом и видеть особенности каждого ученика в отдельности. Важно организовать собственную подготовку к занятиям, внеклассным занятиям и внешкольным мероприятиям (смотрам, утренникам, конкурсам, представлениям, праздникам, экскурсиям и пр.), а потому и здесь не обойтись без творческого подхода. Учителю-музыканту необходимо не только придумать или подобрать сценарий мероприятия, адаптировать его к той или иной возрастной группе участников, подобрать музыкальное оформление, но и заинтересовать, увлечь идеей учащихся, сплотить их в коллектив и распределить обязанности с учетом индивидуальных особенностей участников мероприятия. Только по-настоящему творческий учитель музыки проявляет себя как выдумщик и изобретатель, который способен повести за собой воспитанников. Привлекательность такой личности связана не только с его постоянным развитием, изменением, но и с его открытостью к иному опыту. Поэтому самореализация открывает будущему учителю-музыканту широкий спектр возможностей для раскрытия себя во всех видах педагогического творчества – в музыкально-исполнительском, в решении педагогических задач, в самообразовании и др., а также побуждает к дальнейшему самосо-

вершенствованию, постановке и решению более сложных проблем.

Рефлексивно-проективный компонент отражает способность будущего учителя к независимости суждений и уважению мнения других, осмыслению и осознанию собственных форм и предпосылок развития, самопроектирования «Я-профессиональное» в будущем. Рефлексивное отношение человека к своей деятельности является одним из важнейших условий все более глубокого ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования. Можно сказать, что рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («Я-исполняющий»), и как её субъект («Я-оценивающий»), регулирующий собственные действия и поступки.

Для нашего исследования важно, что рефлексивный анализ деятельности не является процессом, замкнутым в «индивидуальном пространстве» самосознания, а, напротив, является результатом освоения (интериоризации) личностью социальных отношений между людьми и способностью человека рефлексивно отнестись к самому себе и к своей деятельности. Только взаимодействуя с другими людьми (сокурсниками, педагогами, учащимися) и анализируя их мысли и поступки, будущий учитель оказывается способным рефлексивно отнестись и к самому себе, проявить независимость суждений.

Рефлексия как регулятивный механизм ПТС связан с внутренними преобразованиями (самопознанием, самооценкой, самоутверждением, самоопределением) и стимулирует процесс самопроектирования, который основывается на осмыслении и переосмыслении стереотипов деятельности и их эвристическом преодолении. Это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации, так как, во-первых, рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о содержании, спо-

собах и средствах своей деятельности; во-вторых, позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; в-третьих, делает человека субъектом своей активности.

Представленные характеристики компонентов ПТС представляют собой качественное состояние самореализующейся личности учителя-музыканта, которое мы получаем в результате интеграции ее системных компонентов: ценностно-мотивационного, эмоционально-волевого, коммуникативного, креативно-деятельностного, рефлексивно-проективного. Приведем описание целостного проявления всех компонентов ПТС студента-музыканта на *высоком, среднем и низком* уровнях.

Целостное проявление ПТС будущего педагога-музыканта на *высоком* уровне характеризуется сформированностью всех компонентов в их единстве и взаимообусловленности.

Так, *высокий уровень* сформированности мотивационно-ценностного компоненты ПТС характеризуется ориентацией личности на общечеловеческие и духовные ценности, проявляющиеся как устойчивая внутренняя детерминанта поведения независимо от внешнего воздействия. Студент демонстрирует устойчивый интерес к музыкально-педагогической деятельности, уверенность в своих возможностях, устойчивый характер познавательных мотивов, стремление к творческим достижениям. Проявление эмоционально-волевого компонента связано с позитивным отношением будущего педагога-музыканта к музыкальной деятельности и включение ее в педагогический контекст: студент демонстрирует музыкальность, артистизм, эмоциональность, эстетический вкус, проявляет остроумие, интуицию и высокий уровень творческого воображения, а также обладает высокой степенью ответственности за свои действия и поступки. Креативно-деятельностная составляющая ПТС на *высоком* уровне понимается как активность в музыкально-творческой и профессиональной познавательной, исполнительской, пе-

дагогической деятельности и проявляется в сочетании с инициативностью, самостоятельностью, творческой импровизацией. Студенты данного уровня с высокой степенью точности диагностируют причинно-следственные связи удачных и неудачных попыток исполнения, длительное время сохраняют состояние психологического мажора во время репетиции. Общие педагогические умения актуализируются в творческом плане. Коммуникативный компонент представлен здесь как диалогичность характера общения, взаимопонимания, взаимоуважения и взаимопомощи, осознание ценности личности другого человека, необходимости выявления и развития всех его сущностных сил, необходимости побуждения его к самовоспитанию. В общении с другими не только умеют вести диалог, но и способны организовывать и руководить другими (выступать в роли лидера). Высокий уровень рефлексно-проективного компонента понимается как умение создать связи между конкретной ситуацией и мировоззрением личности, включающим представление о себе, человеческих отношениях и о других людях, позволяющих подтвердить или опровергнуть ранее зафиксированные в сознании личностные смыслы, отношения (внутриличностная рефлексия), умение оценить и предвидеть действия другого человека; умение оценить свои действия глазами стороннего наблюдателя и корректировать свое поведение. Студент демонстрирует осознание собственной индивидуальности и неповторимости, стремление к самовыражению, самореализации и личностному саморазвитию и способности стать творцом самого себя, своих обстоятельств и, как результат, – педагогического процесса.

Средний уровень ПТС характеризуется неравномерным развитием отдельных ее компонентов в целостной структуре. Тем не менее, на *среднем* уровне ПТС наличествует тенденция к их устойчивости и способности к развитию, проявлению профессиональных потребностей, порождающих стремление студента-музыканта к самореализации. В

мотивах к самореализации преобладают самостоятельность, активность. Воображение и интуиция, проявление музыкальности и артистизма требуют определенных усилий студента. Эмоциональное отношение к музыкально-педагогической деятельности переходит от негативного к позитивному характеру. Эти студенты ярко и образно характеризуют фрагменты произведений, с готовностью обрабатывают технические элементы, эмоционально реагируют на предлагаемые варианты исполнения, но не приносят самостоятельную интерпретацию. Нет прочности и полноты в осознании ценности личности другого человека, необходимости выявления и развития его сущностных сил. Стремление к профессионально-ориентированной деятельности имеет эпизодический характер, без проявления элементов инициативы и творчества. В общепедагогических умениях не проявляется педагогическая импровизация. Средний уровень рефлексивно-проективного компонента в структуре ПТС студента-музыканта представлен как ситуативно возникающее умение оценить и предвидеть действия учащихся, проявляется как недостаточно объективное оценивание своих действий с позиции стороннего наблюдателя и недостаточно сформированная настойчивость в решении поставленных перед собой задач.

Низкий уровень характеризует такое состояние ПТС, при котором слабо функционируют отдельные ее компоненты, активизирующиеся фрагментарно и часто не в силу внутренних побудительных мотивов, а во многом лишь под воздействием внешних требований.

Так, на *низком уровне* ПТС ориентация на общечеловеческие и духовные ценности студента проявляется лишь в обстоятельствах сильно действующего внешнего побуждения, недостаточно осознаются и иногда подменяются ложными ценностными ориентациями. У будущего учителя отсутствуют мотивы творческого достижения и интерес к музыкальной деятельности в педагогическом контексте, потребность в са-

мовыражении и личностном саморазвитии. Слабо выражена познавательная мотивация к изучаемым предметам. Проявляется безнравственность, беспринципность. Эмоциональное отношение к профессиональной деятельности имеет отрицательные параметры. Наблюдается слабая впечатлительность, воображение и интуиция, а чувства красоты и гармонии подменяются внешней «красивостью». Профессионально-педагогическая и музыкальная деятельность осуществляется пассивно или в рамках нормативного указания. Для таких студентов характерно отсутствие индивидуально-личностного и заинтересованного отношения к происходящему на репетициях, концертах и др. Общепедагогические умения недостаточно сформированы. Низкий уровень сформированности рефлексивно-проективного компонента характеризуется как неспособность будущего учителя-музыканта дать себе и своим поступкам объективную оценку, как отсутствие стремления к выявлению и раскрытию своих возможностей и потенций. Студент затрудняется в предвидении действий учащихся. Он не способен объективно оценивать свои действия с позиции «стороннего наблюдателя» и не стремится к творческим достижениям.

Мы предположили, что высокий уровень ПТС студента-музыканта может проявиться и сформироваться не только и не столько в учебном процессе и в ходе педагогической практики, но и в воспитательной среде вуза. Мы полагаем, что развитие у студентов потребности в профессионально-творческой самореализации на этапе обучения в вузе будет способствовать их дальнейшему саморазвитию в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Базаева, Ф.У.* Дидактические условия самореализации будущего учителя в процессе его подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф.У.Базаева. – Волгоград, 2004. – 19 с.
2. *Мордвинова, Е.А.* Формирование способности будущего учителя к нравственной саморе-

ализации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А.Мордвинова. – Самара, 2007. – 28 с.

3. *Костерина, И.В.* Развитие у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации: педагогическая поддержка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В.Костерина. – Петропавловск-Камчатский, 2006. – 23 с.

4. *Аминов, Н.А.* Модели управления образованием и стили преподавания / Н.А.Аминов // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С.88–98.

5. *Кабалевский, Д.Б.* Воспитание ума и сердца / Д.Б.Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.

6. *Надолинская, Т.В.* Интегрированные технологии в современном музыкальном образовании: учеб.-метод. пособие / Т.В.Надолинская. – Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – 100 с.

7. *Шубинский, В.С.* Педагогика творчества учащихся / В.С.Шубинский. – М.: Знание, 1988. – 80 с. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ШКОЛЫ В РЕЖИМ РАЗВИТИЯ

И.Б.Белявская

В последние годы развитие национальной системы образования определяется рядом правительственных документов, среди которых важнейшее значение имеют Национальная доктрина образования до 2025 г., Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. и Федеральная программа развития образования на 2000–2005 гг.

Пристальное внимание государства, науки, общественности к проблемам образования вызвано той ситуацией, которая сложилась сегодня на переломе эпох. Образование и наука рассматриваются как две главные опоры будущего, которые предполагают выработку новых знаний и их распространение, без чего невозможен расцвет человечества. В связи с этим модернизация общества на пути его перехода от индустриального к информационному, где процессы создания и распространения становятся ключевыми, опирается на содержательное и структурное обновление образования. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчёркивается: «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны...». Чтобы реализовать эту цель, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но, прежде всего, подготовить учителя, способного решать эти сложные социально-педагогические задачи.

Таким образом, современные требования по развитию системы образования в

России диктуют необходимость изменения в содержании, управлении и технологиях обучения, а также в качестве образовательного процесса, которые зависят от готовности учителя к инновационной деятельности.

В современных исследованиях инновационная деятельность рассматривается как комплексный, целенаправленный процесс создания, использования и распространения новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведет к качественным изменениям системы (В.А.Сластенин, Л.С.Подымова).

Инновационная деятельность является одним из значимых аспектов работы современного образовательного учреждения в режиме развития, под которым понимается последовательность определенных стадий, характеризующихся позитивными качественными изменениями. Таким образом, инновационная деятельность обеспечивает совокупность средств для развития, предполагает сознательное преобразование действительности.

Эффективность реализации деятельности зависит, в основном, от двух факторов: силы развивающегося инновационного процесса и характера его отношений со средой. В условиях образовательного учреждения – это обоснованность выбора или разработки новшества, его реализация, а также заинтересованность в нем всех компонентов учебного процесса: преподавателей, методистов, учителей, органов управления образованием [4].

Инновационная деятельность в своем наиболее полном виде предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций, а именно:

- научно-исследовательскую деятельность, направленную на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытия»), и о том, как нечто можно сделать («изобретения»);

- проектную деятельность, целью которой является разработка особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научных данных следует действовать в заданных условиях, чтобы получилось то, что должно быть («инновационный проект»);

- образовательную деятельность, направленную на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Всего в исследовании приняло участие 60 педагогов сельских школ.

Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование позволяет утверждать, что процесс формирования готовности учителя к инновационной деятельности будет эффективным при соблюдении следующих основных организационно-педагогических условий:

- наличие стратегии развития школы, представленной в программе и планах развития школы;

- организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов;

- обеспеченность информационными, материально-техническими, научно-методическими ресурсами, позволяющими организовать формирование готовности педагога к инновационной деятельности в условиях школы.

Остановимся более подробно на характеристике этих условий.

Опыт показывает, чтобы составить программу инновационной деятельности образовательного учреждения, недостаточно только анализа документации. Необходимо использовать следующие методы исследовательской деятельности: изучение литературы по данной проблеме; аналитико-синтетическая деятельность по выявлению условий

для введения инновационной деятельности в ОУ; психолого-педагогическое наблюдение за процессами обучения, воспитания и развития воспитанников и обучающихся на уроках, занятиях, в играх; собеседования с воспитателями, учителями, детьми, родителями; анкетирование учителей, воспитателей, родителей; тестирование школьников трех ступеней обучения; экспериментальное преподавание в 1–4-м классах начальной школы, в подготовительном классе, проведение занятий с дошкольниками; статистическая обработка результатов эксперимента; графическая (наглядная) интерпретация полученных результатов; классификация результатов инновационно-экспериментальной деятельности по их значимости для управления развитием муниципальной системы образования, отдельного образовательного учреждения; обобщение результатов инновационно-экспериментальной деятельности образовательного учреждения [1].

При создании программы (экспериментальной модели) образовательной системы Белоярского, учитывающей совокупности связанных определенным образом компонентов: целей обучения и воспитания, педагогических задач, содержания обучения и воспитания, образовательных процессов, учащихся, учителей, технических средств обучения, форм организации образования, педагогических технологий, сначала было определено направление развития школы. На основе полученных результатов коллективом школы под руководством научного руководителя Ждановой Е.Ю. была разработана экспериментально-пробная программа. Предложена обобщенная модель системы управления созданием и развитием школы профильного обучения старшекласников, включающая реализуемые функции, организационную структуру, методы, средства и требования к качеству решения управленческих задач по созданию необходимых методических, правовых, материальных, финансовых, кадровых, организационных, мотивационных и др. условий для эффективной реализации образовательного процесса.

В соответствии с принципом модульной структуризации содержания и программы обучения, обучение строится по отдельным функциональным узлам – учебным задачам или группам учебных задач, объединенным в модули, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей.

При конструировании обобщенной модели управления созданием и развитием школы профильного обучения старшеклассников решался комплекс задач по созданию основы построения конкретных систем управления, решающих задачи создания необходимых условий для эффективной подготовки школьников к осуществлению избранного ими направления получения профессионального образования.

В работе теоретически обоснованы те условия, при которых управление школой профильного обучения будет эффективным. Таким образом, в школе п.Лыхма происходят следующие инновационные преобразования:

1) выборочно начальные классы перешли и обучаются по программе «Школа 2000», «Школа 2100»;

2) идёт подготовка школы к переходу на предпрофильное и профильное обучение;

3) школа с 2006/2007 учебного года перешла на новую систему оплаты педагогического труда;

4) тематическое планирование учебных предметов составляется по новой технологии, приобретённой в г.Челябинске;

5) учителями школы внедряются новые технологии: «Личностно-ориентированного обучения», «Дифференцированного обучения», «Модульного обучения», информационные технологии, и т.д.;

6) управление образовательным процессом в школе осуществляется по новым методам сотрудничества, сотворчества и поощрения учителей. Именно эти учителя способны внедрять в практику своей педагогической деятельности инновационные технологии, которые сегодня являются главным средством повышения эффективности образовательного процесса в школах;

7) участие школы, учителей, учащихся в грантах на уровне района.

Перспективность развития школы пока спрогнозирована на три года с 2005 по 2007 гг. Под управлением в работе понималась целенаправленная деятельность руководителя по выполнению функций: планирования; организации; контроля; руководства.

Управление инновационной деятельностью осуществляется администрацией школы совместно с педагогическим коллективом, а также опосредованно с родителями и учащимися.

Основными условиями, определяющими эффективность инновационного развития сельской школы, являются:

- участие руководства в организации или поддержке инновационной деятельности (согласованного руководства на всех уровнях управления: руководство федерального, регионального, муниципального управления образованием, отдельного учебного заведения и прочих субъектов);

- желание и готовность педагогического коллектива к участию в инновационной деятельности (создание условий, мотивирующих педагогов на разработку и освоение педагогических новшеств, преодоление кризиса в мотивационном обеспечении, то есть предоставлении возможности проявить себя с определенной стороны: научной, профессиональной, общественной). Этот фактор имеет особое значение в силу неоднозначного отношения сотрудников коллектива к инновациям и наличия в коллективе: лидеров, нейтралов, позитивистов, негативистов;

- наличие стратегии инновационной деятельности (в зависимости от целей и задач, которые ставят перед собой регион, город, муниципалитет, учебное заведение);

- объединение специалистов и разделение труда;

- обеспеченность ресурсами: научными, кадровыми (профессиональными), финансовыми, материально-техническими, информационными, а также стратегией их использования;

- отлаженность в организации действий по управлению системой, ее развитию и принятию решений внутри системы и за ее пределами;

- предельная чёткость постановки цели проекта; постановка множества целей или их дополнение в процессе проектирования приводит к тому, что они реализуются лишь частично, с минимальной степенью эффективности;

- учет специфических особенностей при проектировании (местных особенностей и специфики культуры).

Инновационное развитие образования является неотъемлемой частью сегодняшних школ. Так, одним из механизмов инновационного развития образованием является создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений. Сюда входит обеспеченность информационными, материально-техническими, научно-методическими ресурсами позволяющими организовать готовность учителя к инновационной деятельности.

В работах В.И. Андреева, Г.С. Казаряна, А.И. Пригожина, Н.П. Степанова и др. убедительно доказано, что анализ инновационной деятельности не может быть полным без более пристального изучения людей, осуществляющих нововведения. Речь идет о педагогах-новаторах, чьи творческие способности, индивидуальные личные качества не позволяют автоматически тиражировать педагогический опыт. Было выявлено, что субъективный фактор играет решающую роль как на стадии внедрения, так и на стадии распространения новшества. Педагог-новатор выступает в данном случае в роли носителя конкретного новшества и одновременно творца, трансформирующего его в процессе внедрения. Он может непосредственно работать в организации (учителя, администрация школы), а может периодически подключаться к работе, направлять развитие инновационного процесса в ней (деятели органов образования, педагоги-исследователи и др.).

Наиболее значимыми позитивными факторами развития творческой, профессио-

нально-компетентной личности в условиях инновационной школы, как показывают исследования, проведенные нами в педагогических коллективах школ Белоярского района Ханты-Мансийского округа, являются:

а) психологические факторы: стремление к профессиональному росту; творческая инициатива; способность к самоанализу, осознанию своих достоинств и недостатков; высокий творческий потенциал учителя; способность к видению психологических проблем в образовании; уровень способностей к самоорганизации, самоуправлению; способность к эмпатии, к рефлексии и т.д.

б) профессионально-педагогические: профессиональная компетентность, стремление к высоким результатам своего труда; интерес к педагогическим инновациям; способность к сотворчеству, сотрудничеству как с учащимися, так и с коллегами; умение творчески перенимать опыт других; педагогическое мастерство; склонность и стремление заниматься экспериментально-исследовательской работой; профессионализм; интеллигентность, уровень общей культуры;

В настоящее время реализация гуманистической составляющей образования, которая обеспечивается личностью педагога, стала основным направлением инновационной работы в школе.

В качестве основных способов игрового моделирования педагогической деятельности в условиях подготовки учителя к инновационной деятельности используются индивидуальное и совместное решение задач, анализ педагогических ситуаций, профессиональные и деловые игры, социально-психологический тренинг, интервью, педагогические этюды, «мозговой штурм», разрешение проблемно-конфликтной ситуации. В результате создания особой творческой среды происходит обмен информацией, опытом, создается особая атмосфера сотворчества.

Опыт научно-методического обеспечения инновационной деятельности в условиях сельской школы позволил выявить наиболее эффективные формы вовлечения учителя в инновационную деятельность:

1) организация постоянно действующего (как правило, раз в месяц) научного семинара по наиболее актуальным проблемам, над которыми работают учителя школы;

2) стажировка отдельных учителей в научно-исследовательских институтах и высших учебных заведениях (г. Ханты-Мансийск, г. Москва, г. Екатеринбург);

3) педагогические советы, «круглые столы», дискуссии;

4) деловые, ролевые, эвристические игры по генерированию новых педагогических идей;

5) творческая работа учителей в школьных методических объединениях;

6) участие в республиканских, городских, районных научно-практических конференциях, грантах;

7) творческие отчёты учителей по обобщению как собственного опыта, так и опыта передовых учителей (в конце года);

8) занятия на специальных курсах повышения квалификации (по информационным технологиям, по новым программам, инновациям в области управления учебным процессом и т.д.);

9) самостоятельная исследовательская, творческая работа над темой, проблемой;

10) участие в коллективной экспериментально-исследовательской работе в рамках

некоторой общей проблемы, по которой работают учителя школы.

Таким образом, подготовка учителя к инновационной деятельности в школе осуществляется по следующим направлениям: специальное обучение методике педагогического эксперимента, инновационным технологиям; специальная разработка профессионально-игровой деятельности, связанной с организацией творческого процесса; формирование культуры общения и инновационного мышления; развитие способов творческого самовыражения педагога; формирование потребности в новизне.

Литература

1. Ковалева, Т.М. Становление инновационной школы / Т.М.Ковалева // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С.74–85.

2. Коростелева, Н.В. Методическое обеспечение экспериментально-инновационной деятельности в образовательных учреждениях / Н.В.Коростелева // Методист. – 2004. – № 4. – С.25–27.

3. Новикова, Т.Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании / Т.Г.Новикова // ЦРСДОД. – 2001. – № 12. – 64 с.

4. Пугачева, Н. Проектирование инновационной деятельности образовательного учреждения / Н.Пугачева // РК-технологии. – 2003. – № 3. – С.20–22. ■

КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ ГОСа

Л.Н.Ильина

Становление и непрерывное реформирование государственной и муниципальной службы России в последние годы стало важнейшим фактором жизни нашего общества. Проблема совершенствования государственной и муниципальной службы сохраняет актуальность и сегодня, ибо эффективность осуществляемых в этой сфере реформ пока еще во многом проблематична.

По мнению многих политиков и государственных служащих разных уровней власти, опыт последнего десятилетия реальной практики в России показывает, что низкий профессиональный уровень лиц, занимающих государственные и муниципальные должности, является основной причиной низкой эффективности государственного и муниципального управления. Следовательно,

слабость кадрового потенциала существенно влияет на авторитет органов власти в глазах населения и государства.

В условиях формирования новых государственных и муниципальных структур власти, создания инфраструктуры рынка возникает необходимость в качественно подготовленных специалистах нового типа, способных компетентно выполнять задачи, связанные с обеспечением функционирования государственных институтов, осуществлением контрольно-регулирующих функций государства.

Подготовка кадров для системы государственной гражданской и муниципальной службы является исключительно важной и актуальной задачей для общества и государства.

Как мы знаем, в современном мире и российском обществе происходят быстрые кардинальные экономические, политические, социальные и духовные преобразования. Под их воздействием изменяется система обучения работников государственной и муниципальной службы. В свою очередь, преобразования в этой системе приводят к изменениям уровня их знаний, умений и навыков. И при этих обновлениях системы обучения основным вопросом всегда остается качество обучения.

Если рассмотреть уровень образованности государственных гражданских и муниципальных служащих в Чувашской Республике, то имеем следующую картину. В Чувашской Республике общая численность

государственных и муниципальных служащих на 1 января 2006 года составила 5193 человека. В том числе численность государственных служащих – 1449 чел. и муниципальных – 3744 чел. (рис. 1) [7, с.31–32].

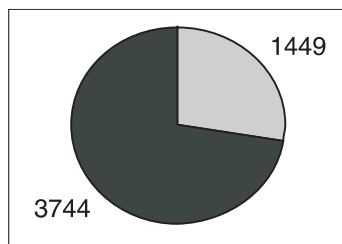


Рис. 1. Численность работников органов государственной власти и местного самоуправления

Из государственных служащих высшее образование имеют 87%. При этом 44,7% имеют высшее образование по специальностям экономического и управленческого профиля, из них по специальности «Государственное и муниципальное управление» – 4,3%, гуманитарное и социальное образование – 26,6%, из них 21,3% – юридическое образование, 6,1% – высшее техническое образование. И из числа лиц с высшим образованием ученую степень имеют около 2%. Среднее профессиональное образование имеют 11,5%, и соответственно, 1,5% не имеют профессионального образования [7, с.44–54] (рис. 2).

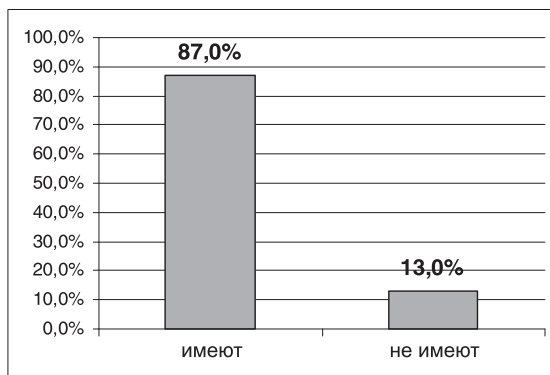


Рис. 2. Наличие высшего профессионального образования у государственных гражданских служащих

Образовательный уровень муниципальных служащих нашей республики характеризуется следующими параметрами. Высшее образование имеют 67,1% (по специальности «Государственное и муниципальное управление» – 5,4%), 7,6% – юридическое обра-

зование и 5,3% – техническое образование. Среднее профессиональное образование имеют 31,0%, и не имеют профессионального образования 1,9%. И из числа лиц с высшим образованием ученую степень имеют около 0,2% [7, с.60–64] (рис. 3).

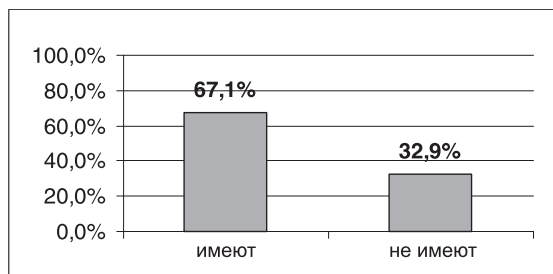


Рис. 3. Наличие высшего профессионального образования у муниципальных служащих

Анализируя образовательный уровень кадрового состава государственных и муниципальных служащих Чувашской Республики, мы видим: непростая ситуация в нашей республике с профессиональным образованием государственных гражданских и муниципальных служащих. Аналогичная ситуация и по всей стране.

При сложившейся ситуации проблема подготовки государственных и муниципальных служащих остается одной из важнейших проблем, и особенно остро встает вопрос не просто подготовки, а качественной подготовки.

Профессиональная подготовка служащих государственного и муниципального управления проводится в прямой зависимости от тех требований, которые предъявляет практическая деятельность к содержанию знаний. Формирование профессионально подготовленного и динамично развивающегося аппарата государственных органов по праву считается одним из главных факторов становления и укрепления государственной службы российского государства. И начинается это формирование с социализации будущего управленца в процессе его образования, обучения и воспитания, когда происходит присвоение и усвоение им специ-

альных норм, правил и опыта социального поведения. Именно здесь возникают и тем или иным способом разрешаются социальные и профессиональные вопросы, выявляется зависимость между уровнем образования будущего госслужащего, его поведением, а также настоящей и будущей деятельностью.

Конечно же, не все должности государственной и муниципальной службы носят сугубо творческий характер. Однако от современных российских служащих требуется глубокое понимание процессов, происходящих в обществе, знание теории развития государства, проблем научно-технического прогресса и его социальных последствий, умение принимать решения на собственном управленческом уровне. То есть, очевидно, что управленческий труд всё более интеллектуализируется и требует значительных умственных затрат. А это, в свою очередь, предъявляет высокие требования к уровню образованности специалиста органа государственной власти. У государственных и муниципальных служащих предполагается сформированность общей и функциональной грамотности, профессиональной компетентности, ориентации в смежных областях деятельности, высокой культуры общения,

труда, взаимоотношений и приобщённости к профессиональной культуре через различные области науки, искусства, литературы.

Специалист государственного и муниципального управления – менеджер должен быть готов к тем видам деятельности, которые определяются в соответствии с его назначением и местом в системе управления. К его основным видам деятельности относятся:

- планирование индивидуальной и совместной деятельности;
- организация работы по целям, ресурсам и результату;
- рациональный контроль деятельности сотрудников и организации в целом;
- руководство коллективом и координация деятельности во внешней среде;
- мотивация сотрудников;
- представительство организации и ее внешних интересов;
- исследование и диагностика проблем, прогнозов, целей и ситуаций;
- консультационная, методическая и образовательная работа с сотрудниками;
- инновационная деятельность в области управления.

Социально-экономические изменения в России вызвали необходимость реформирования системы образования. Поиск новых подходов к повышению эффективности ее организации и управления с ориентацией на качество образования привел к созданию и внедрению в практику образовательных стандартов.

Государственный образовательный стандарт выступает как законодательная конституционная норма, определяющая право граждан на качественное образование. Он также является средством осуществления принципов государственной образовательной политики, новым типом проектирования образования, включая самопроектирование личностью своего социального и профессионального становления и развития.

В нашем понятии образовательный государственный стандарт выполняет роль нормирования образования, меры его каче-

ства. Стандартизация в образовании – это модель, его мера в упорядоченном многообразии образовательного пространства, новый способ проектирования цели. Образовательный стандарт – это форма достижения разумного плюрализма в образовании, берегающего от вседозволенностей «воинствующего» либерализма, это норма, обеспечивающая преемственность учебного плана и учебной программы.

Созданные в Российской Федерации государственные образовательные стандарты первого поколения имели ряд недостатков: отсутствие системного подхода на всех этапах стандартизации; понятийно-терминологическая «несходимость»; нарушение требований преемственности и взаимодействия; различия в «размерности» и «параметричности»; концептуальный и структурный плюрализм; субъективизм; отсутствие мониторинга введения стандартов и функционирования системы образования и др.

Качество образовательного процесса в высшей школе становится в определенной степени управляемым, если строго очерчены его исходные параметры – цели, ценности, содержание, технологии. Отражая эти параметры, государственный образовательный стандарт создает нормативную базу для оценки качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования.

Качество образования включает множество компонентов: качество исследования, управления, условий, процесса, результата, а также уровень подготовленности участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, администрации и др.), и проявляется в их взаимодействии и соответствии. Образовательный стандарт создает условия соединения знаний об отдельных аспектах образования и таким образом оказывает влияние на его уровень. Он выполняет роль фундамента по разработке программ целенаправленной деятельности вузов, что свидетельствует о высокой ответственности за ее результаты и следование тем или иным теоретическим установкам в определении

целей и содержания образования. Вследствие этого становится очевидным единство качества выпускников высшей школы и качества образовательных стандартов.

Одной из тенденций развития государственного образовательного стандарта как системы является движение ее к более высокому уровню целостности, которое заключается в том, чтобы подчинить общим целям все ее элементы и обеспечить их согласованность и эффективное функционирование в достижении качества профессиональной подготовки специалиста и его личностного развития.

Повышение качества подготовки специалистов для органов государственной власти в сфере высшего профессионального образования в условиях действия государственных образовательных стандартов прежде всего связано с совершенствованием дидактического процесса, выводящего студента на уровень самостоятельного мышления и деятельности.

Дидактический процесс – это раздел педагогики, излагающий теорию образования и обучения. Знание дидактики – основа для осуществления поиска алгоритма продуктивного решения учебно-познавательных задач в педагогической системе «преподаватель – учебный коллектив – обучаемый». Поэтому анализ и принятие мер по совершенствованию дидактического процесса обучения самым непосредственным образом связаны с реализацией задач повышения качества подготовки студентов в условиях реформирования государственной и муниципальной служб и административной реформы.

Как известно, в программах реформирования государственной (2003 г.) и муниципальной (2004 г.) служб поставлены задачи создания системы непрерывного профессионального образования государственных и муниципальных служащих, совершенствования стандартов и программ подготовки.

Задачи совершенствования дидактического обеспечения учебного процесса полностью совпадают с направлениями повыше-

ния качества подготовки кадров для государственной и муниципальной служб, которые призваны обеспечить повышение эффективности всей государственной власти.

По мнению исследователей, качество профессиональной подготовки зависит от степени обоснованности трех составляющих: целей обучения, содержания обучения и принципов организации учебного процесса.

Повышение качества подготовки в системе высшего образования сегодня стало одной из главных задач на длительную перспективу. Следует отметить, что понятию «качество» приписываются разнообразные, порой противоречивые значения. Из-за этого возникает множество проблем. В то же время понимание различных значений качества является необходимым условием обеспечения всех параметров качества подготовки специалистов.

С философской точки зрения, качество – категория, отображающая существенную определенность вещей и явлений реального мира. Это объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств.

В педагогической литературе приводится несколько определений термина «качество образования»:

- определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями;
- степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг;
- любая система или процесс, которые направлены на сохранение и повышение качества образовательного продукта, создаваемого учебным заведением.

Среди подходов к оценке качества образования можно выделить три наиболее существенных:

- первый подход характеризуется поиском решения проблемы путем теоретико-методологических исследований;

• второй подход условно можно назвать чисто практическим, т.к. его представители обычно идут путем создания средств оценки подготовки учащейся молодежи, не забывая о том, что же они получают в качестве результата такой оценки и обеспечивается ли верная интерпретация полученных результатов;

• третий подход заключается в соединении теоретико-методологических исследований качества образовательной подготовки с разработкой методик его непосредственной оценки.

Идея качества в равной мере актуальна для всех компонентов и уровней системы образования. Традиционно при определении качества образования выделялись три основных вектора – качество содержания образования, качество образованности личности, качество образовательных технологий.

Таким образом, качество образования в структурном плане следует рассматривать как многокомпонентную систему, включающую в себя качество педагогического персонала, качество образовательно-профессиональных программ и дидактического обеспечения, качество образовательного процесса, качество контингента обучающихся, качество управления учебным заведением как единым целым.

Практика показывает, что достижение высоких образовательных результатов возможно лишь при наличии соответствующих педагогических условий в образовательном процессе.

Что касается качества образовательных программ, то на него влияет большое число факторов, в числе которых непрерывное и интенсивное увеличение объема знаний, появление новых учебных дисциплин, необходимость учета различных концепций и парадигм, диверсификация и регионализация форм и способов получения образования и др.

Формирование и развитие системы управления образованием, являясь двусторонним процессом, разрешается на основе диалектического метода познания и принципа единства теории и практики. Взаимосвязь

теории и практики в процессе формирования и развития целостной системы управления образованием реализуется через цели, содержание, методы и формы управления.

В образовательном стандарте сфера качества знаний и сфера качества деятельности разбиваются на два основных блока: качество общеобразовательной подготовки и качество профессиональной подготовки, при этом второй блок надстраивается над первым.

Общеобразовательный блок носит универсальный характер, он обеспечивает готовность личности через профессиональное образование к освоению любых видов профессиональной деятельности. Он формирует своеобразный общеобразовательный деятельностно-знаниевый «системоген», на базе которого происходит освоение специальности.

Таким образом, образовательный процесс в вузе с помощью стандарта может быть направлен на личностное и профессиональное развитие студента. Представляется, что в его результате выпускник должен обладать определенными нравственными, социальными, психическими и интеллектуальными качествами, профессиональными знаниями, умениями и навыками, знать и соблюдать нормы профессиональной этики, критически осмысливать окружающую действительность и себя. В ситуации ценностной нестабильности и утраты высоких идеалов полагаем, что важное значение приобретает формирование духовности и мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию. Иными словами, образовательный стандарт оказывает большое влияние на качество подготовки и является основным документом, определяющим нормативные основы механизмов оценки и повышения качества обучения, т.е. выступает мерой качества образовательного процесса.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 3 сентября 1997 г. № 983 «О дополнительных

мерах по подготовке государственных служащих».

2. Государственная служба: организация, кадры, управление: сб. ст. – М.: РАГС, 2002.

3. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш.Матрос, Д.М.Полев, Н.Н.Мельникова; изд. 2-е. – М.: Педагогическое общество России, 2001.

4. Обучение государственных служащих. Современное состояние и перспективы / под ред. В.И.Матирко. – М.: Дело, 2002.

5. Переподготовка и повышение квалификации государственных служащих и эффектив-

ность их работы / под общ. ред. В.Э.Байкова, Ю.М.Забродина. – М.: РАГС, 2000.

6. Селезнева, Н.А. Концепция и организация всероссийского комплексного мониторинга качества высшего и непрерывного образования (на основе ежегодных докладов «Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы») / Н.А.Селезнева, А.И.Субетто // Проблемы качества образования: Материалы VIII всероссийской научно-методической конференции. – Уфа–Москва, 1998.

7. Статистический ежегодник Чувашской Республики. 2006: стат. сб. – Чебоксары: Чувашстат, 2006. ■

ОБ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ОЦЕНКЕ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

О.А.Антонова

Поиск путей развития профессиональной готовности будущих педагогов-психологов позволил нам выделить в качестве одного из условий эффективного решения данной проблемы – определение уровней развития профессиональной готовности студентов. Профессиональная готовность – это проявление сущности свойств и состояния личности. Вот почему, раскрывая специфику понятия «готовность», нельзя рассматривать ее лишь как «свойство» или «признак» отдельной личности. Это концентрированный показатель деятельности сущности личности, мера ее профессиональной зрелости, уровня профессиональной культуры.

В нашем исследовании психологический, нравственный и профессиональный аспекты готовности в социально-педагогической деятельности рассматриваются в тесном взаимодействии. Нравственная сторона этого понятия характеризуется комплексом качеств личности, среди которых важное место занимают потребность трудиться с полной отдачей сил в интересах общества, чувство долга, ответственность, самостоятельность, настойчивость в дости-

жении поставленных целей, творческое выполнение профессиональных функций.

Наиболее полное определение готовности к психолого-педагогическому труду, на наш взгляд, дано В.А.Сластениным. Полагая, что готовность к психолого-педагогическому труду представляет собой совокупность качеств личности, которая обеспечивает ей успешность выполнения профессиональных психолого-педагогических функций, он к сущностным показателям ее относит: перцептивную способность, динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность, изобретательность, эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание, профессионально-педагогическое мышление [3].

Исходя из определения понятия профессиональной готовности, мы пришли к выводу, что уровни развития профессиональной готовности педагога-психолога должны включать такие компоненты, как:

- развитие знаний, значимых в профессиональной деятельности педагога-психолога: общественно-политических, специально-научных, психолого-педагогических и методических;

- развитие умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности педагога-психолога (общетрудовых и психолого-педагогических);

- развитие личностных качеств педагога-психолога, определяющих этическую, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.

Основным условием развития профессиональной готовности является анализ профессиональной деятельности педагога-психолога с учетом прогноза развития науки, культуры, экономики, социально-культурной сферы [2]. Совместное рассмотрение предметной и функциональной структуры деятельности педагога-психолога дает возможность составить «детальные» профессиональные характеристики психолого-педагогической деятельности, определяющие состав и содержание выполняемых трудовых функций, нужный уровень квалификации, требований, предъявляемых к этим специалистам.

Состав основных, необходимых для реализации в профессиональной деятельности знаний может трактоваться по-разному; в частности, наряду с достаточными для выполнения конкретной профессиональной деятельности знаниями и умениями, с нашей точки зрения, к категории необходимых следует отнести и такие знания и умения, которые обеспечивали бы:

- 1) возможность профессионального роста педагога-психолога по вертикали (переход с должности помощника педагога-психолога на должность педагога-психолога, с должности педагога-психолога на должность специалиста);

- 2) возможность перемещения по горизонтали (переход с одного профиля на другой);

- 3) создание возможностей для творческого проявления себя в работе;

- 4) наличие запаса знаний и умений для принятия решений в экстремальных ситуациях, когда педагог-психолог вынужден выйти за пределы выполнения своих обязанностей;

- 5) возможность правильной оценки своей профессиональной деятельности в системе выполнения трудовых обязанностей совместно с другими людьми, взаимодействия с ними в процессе регулирования своей и их деятельности.

На наш взгляд, эти условия следует считать существенными при разработке системы подготовки специалиста к профессиональной деятельности, в том числе и при определении уровней развития его профессиональной готовности к этой деятельности.

Интегрированные знания о специфике профессиональной деятельности педагога-психолога требуют взаимосвязи определенных элементов знаний психолого-педагогических и культурологических дисциплин, таких как педагогика, психология, социология, культурология. Анализ показал, что в условиях развивающегося процесса социопедагогической деятельности в обществе, тенденция к развитию единого минимума психолого-педагогического и культурологического содержания профессионального образования нарастает еще сильнее. Объективная сторона этого процесса – углубление и расширение единых общенаучных основ в самой деятельности педагога-психолога и усиление действия закона перемены труда, подвижности профессиональных функций внутри профессии своего профиля, а в некоторых случаях и смежных. Ибо психолого-педагогическая подготовка педагога-психолога должна предполагать и широкопрофильность деятельности в социуме.

На этом требования к базовому компоненту содержания подготовки педагога-психолога не ограничиваются. Оно должно отражать уже достигнутый уровень развития культурологических наук, тенденцию их осмысления. Кроме того, необходимо сделать особый акцент на вторую часть базового компонента содержания подготовки педагога-психолога в системе профессионального образования, который выполняет функцию социализации личности будущего педагога-психолога, его духовного развития.

Эта функция реализуется также через психолого-педагогические и культурологические дисциплины. Они формируют его как личность, позволяют реализовать потребность в интеллектуальном и культурном развитии. Именно эти дисциплины, как часть общеобразовательных дисциплин, должны быть инвариантной частью содержания профессиональной подготовки педагога-психолога любой специальности во всех профессиональных учебных заведениях.

С учетом этих требований была разработана структура и содержание базового компонента – развития профессиональной готовности будущего педагога-психолога к деятельности в социуме.

В ядро базового компонента содержания образования был положен перечень учебных дисциплин, которые способствуют развитию круга знаний, умений, навыков, личностных свойств и качеств личности, составляющих компоненты такого интегративного личностного образования, имеющего синергетический эффект, как профессиональная готовность будущего педагога-психолога.

Определив перечень и содержание основных функций педагога-психолога, мы определили уровни развития профессиональной готовности студентов к деятельности в социуме. На наш взгляд, содержание обучения и воспитания отражает основные требования к знаниям, умениям, навыкам, личностным свойствам и качествам, необходимым для выполнения определенных функций педагога-психолога.

Так в основу базового компонента были включены такие учебные циклы, как социальная философия, общая педагогика, педагогическая психология, история отечества, экономика, политология, русский, татарский язык и литература, современное естествознание.

Был определен обязательный содержательный минимум по каждой учебной дисциплине, перечень требований к знаниям, умениям, навыкам по этим циклам и названы функции профессиональной деятельности, эффективность выполнения которых

зависит от круга знаний, умений, навыков, личностных свойств и качеств. Так как в нашем исследовании понятие профессиональная готовность характеризуется как сложное интегративное личностное образование, соответственно и сложен комплекс знаний, умений, навыков, личностных свойств и качеств, способствующих выполнению сразу нескольких функций, состоящих из определенных педагогических действий. При определении уровней профессиональной готовности педагога-психолога мы сделали определенный акцент на некоторых знаниях, умениях, личностных свойствах и качествах, способствующих выполнению той или иной, или сразу нескольких функций. Кроме того, мы хотели бы подчеркнуть, что, в свою очередь, и выполнение профессиональных функций, сама профессиональная деятельность выявили ряд положений, по которым с помощью экспертов-практиков мы разработали новые требования к знаниям, умениям, навыкам, личностным свойствам и качествам. Все они также явились диагностическими признаками компонентов профессиональной готовности.

Выделенные с учетом анализа профессиональной деятельности педагога-психолога требования к уровню его готовности к работе выступают в качестве цели и результата развития профессиональной готовности, то есть на выходе следует ожидать, что профессиональная готовность выпускника профессионального учебного заведения будет близка к эталонной готовности.

Под уровнем развития профессиональной готовности к деятельности понималась степень выраженности показателей, отражающих ее сущностные признаки. Каждый уровень определялся коэффициентом готовности, сформированности устойчивых профессиональных интересов и педагогических убеждений, регуляции и саморегуляции действий, воли, чувств, профессиональной работоспособности выпускника.

Было выявлено три уровня готовности:

Низкий уровень готовности – качества выражены слабо. Этот уровень характери-

зует случайный выбор профессии педагога-психолога, неосознанность ее функций; аморфность и неустойчивость профессиональных интересов, отсутствие потребности в педагогической деятельности вообще и социально-педагогической в частности, безответственное отношение к приобретению профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, отсутствие потребности в профессиональном самовоспитании и самообразовании, организаторские и педагогические способности выражены неярко; выполняет лишь профессиональные операции, приемы, причем последовательность их хаотична, профессиональные действия в целом плохо осознаны.

Низкий уровень – адаптивно-репродуктивный, при котором процесс решения специалистом познавательных задач осуществляется так, что обучение становится самоцелью, осознается и мотивируется как процесс решения ближайших задач, не осознается необходимость повышения качества знаний, реализации творческого подхода к решению учебных задач; на первый план выступает выполнение заданий лишь в соответствии с ранее отработанными, традиционными действиями.

Средний уровень готовности характеризуется тем, что сущностные признаки ее выражены в достаточной мере, а именно, более отчетливым пониманием сущности труда педагога-психолога, более определившимися интересами к профессии и желанием заниматься ею, стремлением проникнуть в ее специфику и овладеть педагогической технологией, культурой социопедагогического труда, уверенностью будущего педагога-психолога в наличии у него педагогических способностей, но при этом еще не достаточно осознается общественная значимость труда педагога-психолога. Отношение к этому труду в основном ответственное, потребность в профессиональном самосовершенствовании устойчивая, будущий педагог-психолог этого уровня готовности владеет элементами педагогического анализа, психолого-педагогические знания систематизи-

рованы, но использовать эти знания для решения практических задач он затрудняется, недостаточно владеет педагогической технологией.

Средний уровень – преобразующий, ему свойственен активно-действенный характер только в отдельных видах деятельности при общем пассивно-действенном ее осуществлении.

Высокий уровень готовности к профессиональной деятельности характеризуется тем, что почти все профессиональные качества выражены ярко. Этот уровень характеризуется положительным отношением к профессии педагога-психолога и осознанием ее социальной роли, увлеченностью социопедагогическим трудом, наличием устойчивых педагогических интересов, нравственных убеждений, сформированностью педагогического мышления, профессиональной направленностью внимания, памяти, восприятия, представлений, воображения, устойчивой потребности в профессиональном самосовершенствовании, развитостью профессионального интеллекта, педагогическими и организаторскими способностями. Психолого-педагогические знания систематизированы и используются как инструмент педагогического действия в практических ситуациях; сформированы основы профессиональной этики и педагогической технологии.

Высокий уровень – творческий, активно действенный, характеризуется системно-моделирующим подходом к организации профессиональной деятельности, высоким уровнем саморегуляции и творчества в решении педагогических задач.

Диагностика профессиональной готовности педагогов-психологов к психолого-педагогической деятельности в социуме предполагает определение критериальных показателей, которые в своем единстве позволили бы судить о степени ее развитости у студентов в условиях профессионального учебного заведения. Поэтому в своем исследовании мы опирались на такие важнейшие критерии профессиональной готовности, как:

мотивационный, познавательного-операционный, эмоционально-волевой, рефлексивно-оценочный [1].

Коэффициент уровня развития профессиональной готовности личности будущего педагога-психолога вычислялся по формуле:

$$K_{\text{пр}} = \frac{a(+2) + b(0) + c(-2)}{N},$$

где $K_{\text{пр}}$ – коэффициент профессиональной готовности

a – число ответов с положительной оценкой «да».

b – число ответов с сомневающейся, неопределенной оценкой (не всегда, не уверен, и т.п.).

c – число ответов с отрицательной оценкой «нет».

N – число признаков: знаний и умений, свойств и качеств личности.

Формирующий эксперимент, осуществленный для развития профессиональной готовности личности будущего педагога-психолога, предусматривал три основных направления нашей деятельности:

1) проведение учебных занятий по разработанной специальной методике, включающей в себя использование типовых задач, проведение экскурсий по музеям города и встреч с интересными людьми;

2) составление и контроль за исполнением специальных заданий, выдаваемых студентам во время прохождения социально-педагогической практики;

3) разработка и реализация системы внеаудиторных мероприятий (беседы за «круглым» столом, подготовка и выпуск газеты, конкурсы студенческих работ).

На занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам, педагогике и психологии на 1-2 курсах особое внимание уделялось ознакомлению студентов с алгоритмом решения педагогических задач. Им предлагалась следующая схема решения задач:

1. Проанализировать микросреду, в которой происходит действие, событие, явление.

2. Перевести факты, данные в задаче, на профессиональный язык.

3. Выявить противоречие, источник развития анализируемых событий, действий, явлений. Определить характер, форму и направленность этого развития.

4. Выдвинуть гипотезу в виде предлагаемого ответа, или пути его поиска.

5. Установить, на основе каких педагогических воздействий достигаются цели и результаты воспитания и развития личности.

6. Выявить, достигли ли цели педагогические воздействия педагога-психолога или другого лица.

7. Назвать положения психолого-педагогической теории, которые были удачно или неудачно использованы в данной ситуации.

8. Указать ошибки, допущенные в данной педагогической ситуации.

9. Назвать, какие формы, методы, средства психолого-педагогического воздействия можно было бы использовать в данной ситуации для получения положительного результата.

10. Определить, какой положительный опыт можно взять себе на вооружение.

11. Сделать выводы и оценить задачу с точки зрения ее типичности для психолого-педагогической деятельности.

Во всех случаях проводился анализ профессиональных функций педагога-психолога и были выявлены действия, составляющие конкретную функцию. С учетом результатов анализа разрабатывались типовые задачи, направленные на формирование профессиональной готовности будущего педагога-психолога для выполнения каждой функции.

Кроме лекционных занятий, моделирование профессиональных ситуаций происходило на практических семинарских занятиях. Семинарские занятия в этом плане оказались более предпочтительными, так как данная форма занятий позволяла создавать профессиональные ситуации с использованием нескольких методов: деловые игры, видеодемонстрация, беседы с практикующим педагогом-психологом и т.д.

Деловые игры, применяемые на семинарских занятиях, способствовали выработке определенного алгоритма профессио-

нального поведения и принятия решения, развивали умение видеть и решать скрытые проблемы и задачи, предполагаемые в процессе деятельности педагога-психолога в учебном заведении.

Деловые игры представляли собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности педагога-психолога, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого. С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловых играх воспроизводилась профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной.

В ходе семинарских занятий по дисциплине «Психологическое консультирование» мы апробировали множество форм деловых игр: прием клиента, консультация, психокоррекционные занятия с девиантными учащимися, родительское собрание, педагогический совет, научная конференция. Главной задачей данных игр было овладение студентами навыками профессиональной деятельности. Моделирование профессиональных ситуаций в форме ролевых игр позволяло воспроизводить группы, учебное заведение, где студенты выступали в роли педагога-психолога, детей, учащихся, родителей, руководителей школ, администрации.

Игровая деятельность, организуемая на семинарских занятиях, была также направлена на подготовку к системе профессиональных и межличностных отношений. Студентам предлагались сложные практические психологические упражнения, направленные на выбор различных возможных типов поведения в затруднительных положениях: закончить разговор, который затянулся, избежать сцены конфликта с клиентом и т.д.

Моделирование на семинарских занятиях профессиональных ситуаций методом видеодемонстрации позволяло максимально приблизить учебный процесс к реальным условиям деятельности педагога-психолога. Для осуществления видеодемонстрации нами на видеокамеру были сняты 14 сцен

из предполагаемых профессиональных ситуаций, в которых может находиться педагог-психолог: беседа с учащимся, встреча с учащимся на улице, анкетирование и т.д. Кроме того были сняты сцены в кабинете практикующего педагога-психолога, где один из студентов выступал в роли клиента. Каждая сцена занимала около 5-10 минут, и после просмотра каждой сцены мы пытались развить дискуссию о действиях педагога-психолога, выявлять плюсы и минусы в его деятельности.

Методом моделирования профессиональных ситуаций на семинарских занятиях выступали беседы с практикующими педагогами-психологами, работающими как в учебных заведениях, так и в психологических службах различной направленности. Эти беседы помогли студентам ознакомиться с реальными случаями из психолого-педагогической практики, осознать, каких знаний, необходимых в практической деятельности, им недостает.

Сам факт, что в ходе занятия студенту можно предложить ответить на поставленный вопрос, разобраться в предложенной ситуации, определить пути выхода из нее, развивало у него личную заинтересованность, установку на психолого-педагогическую деятельность.

Беседуя с практикующими педагогами-психологами, мы пришли к выводу, что использование типовых задач, ролевых игр, видеодемонстрации в учебно-воспитательном процессе создают благоприятные условия для развития у будущих педагогов-психологов педагогической наблюдательности, воображения, повышения профессиональной грамотности – важных показателей профессиональной готовности к деятельности будущего педагога-психолога.

Необходимо отметить, что если в начале констатирующего эксперимента многие студенты не только первых, но и вторых-третьих курсов могли в числе важнейших профессиональных качеств назвать лишь «любовь к детям», «интерес к психолого-педагогической деятельности», «тактичность и справедливость», то анализ полученных от-

ветов студентов в ходе формирующего эксперимента показал, что ими названы разнообразные качества, отвечающие квалификационной характеристике. Так, студенты 1-х курсов считают, что типовые задачи помогают приобрести такие качества, как «уважение к детям и их родителям, находчивость, оптимизм, юмор, умение владеть собой» и др. В ответах студентов 2-3-х курсов этим качествам придается еще большая профессиональная направленность: «Эти задачи вырабатывают сдержанность, такт, умение анализировать и профессионально мыслить», «помогают стать объективным и справедливым», «понимать психику взрослого и ребенка», «развивают профессиональный оптимизм, терпение», «решение задач в системе способствует развитию уверенности в своих силах». Такое четкое представление студентами уже с 1-го курса о свойствах и качествах, составляющих квалификационную характеристику педагога-психолога, на наш взгляд, явилось важным фактором формирования их профессиональной готовности.

Полученные нами данные подтвердили наличие зависимости между степенью сформированности представлений студентов о личности педагога-психолога и результативности ее профессионального формирования в условиях учебного заведения.

Анализ экспертных оценок позволил сделать вывод о том, что опыт использования типовых задач, деловых игр, видеодемонстраций в учебном процессе обеспечивает активную жизненную и профессиональную позицию студента. Обучение навыкам решения типовых задач способствовало развитию у будущих педагогов-психологов профессионального мышления, интереса к педагогике, овладению навыками психолого-педагогического анализа, развитию устойчивой потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании.

В ходе формирующего эксперимента по итогам каждого года проводилась диагностика уровня развития профессиональной готовности личности студентов экспериментальной и контрольной групп. Полученные в ходе анкетирования данные были обработаны, что позволило нам выявить динамику изменения уровня профессиональной готовности личности студентов (см. табл.).

Анализ полученных результатов позволяет проследить заметную положительную динамику повышения уровня профессиональной готовности личности студентов экспериментальной группы. Так если в начале формирующего эксперимента средний коэффициент профессиональной готовности данной группы составлял – 0,7, т.е. находил-

Таблица

Динамика изменения уровня профессиональной готовности личности студентов Бугульминского филиала Института экономики управления и права

Группы	№	Коэффициент готовности		
		2002/2003 уч. г. (входное анкетирование)	2003/2004 уч. г.	2004/2005 уч. г.
Экспер. I курс 2002 уч. г.	1	-0,649	-0,526	-0,175
	2	-0,701	-0,596	-0,245
	3	-0,754	-0,649	-0,087
Контр. I курс 2002 уч. г.	1	-0,8	-0,824	-0,736
	2	-0,754	-0,631	-0,754
	3	-0,684	-0,771	-0,701
Экспер. II курс 2002 уч. г.	1	-0,807	-0,561	0,263
	2	-0,807	-0,578	0,052
Контр. II курс 2002 уч. г.	1	-0,9	-0,701	-0,526
	2	-0,877	-0,736	-0,614

ся на низком уровне, то на завершающем этапе он достиг значения в $-0,1$, т.е. среднего уровня. При этом нужно сказать, что и в контрольной группе наблюдается положительная динамика коэффициента профессиональной готовности. Однако здесь его повышение происходило незначительно, на $0,1$ или $0,2$ значения, тогда как в экспериментальной – на $0,4$ и $0,6$. Кроме того, у одной из групп замечена даже отрицательная динамика развития профессиональной готовности, что свидетельствует о глубоких противоречиях традиционного учебно-воспитательного процесса. Сравнивая результаты учебных групп, с которыми проводилась опытно-экспериментальная работа, мы отметили, что изменение уровня профессиональной готовности студентов II курса по сравнению со студентами I курса происходило гораздо быстрее, поэтому на IV курсе эти студенты уже имели коэффициент профессиональной готовности с положительным знаком.

Таким образом, полученные в ходе исследования материалы и их анализ позволяет ут-

верждать о возрастании творческих начал в развитии профессиональной готовности студентов к деятельности педагога-психолога в учебном процессе. Среди факторов, определяющих результативность развития готовности студентов к работе в учебном заведении, большая роль принадлежит профессионализации учебных занятий, росту познавательной активности и самостоятельности студентов в учебном процессе, мотивации учения, развитию психоаналитических свойств на основе соматодиагностики.

Литература

1. Беспалько, В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П.Беспалько // Сов. педагогика. – 1968. – № 4. – С.52–69.
2. Иноземцев, В.Н. Подготовка педагогических кадров в вузах России / В.Н.Иноземцев // Педагогика. – 2000. – № 6. – С.57–64.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с. ■

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Г.Сигал

На рубеже XX–XXI веков человечество вступило в новую стадию развития – эпоху постиндустриального или информационного общества, в процессе формирования которого постепенно стираются границы между странами и людьми, радикально меняется структура мировой экономики, значительно более динамичным и конкурентным становится рынок. Одной из основополагающих характеристик общества нового типа является его глобальный характер, обусловленный, в первую очередь, приоритетностью во всех сферах жизнедеятельности человека феномена «информация». Если в предшествующем развитии информация играла периферийную роль, то теперь

она обнаруживает свой огромный потенциал, все более замещающий вещественно-энергетические ресурсы, тем самым становится способной кардинальным образом изменить всю структуру социальной деятельности. По мнению специалистов, с учетом того, что частота передачи информации на негенетическом уровне превысила частоту передачи информации на генетическом, одной из характеристик современного общества является доминирование информационной деятельности людей над всеми другими ее формами и компонентами, что неизменно привело к стремительному расширению границ информационного пространства и обусловило переход от энергетических тех-

нологий к новым информационным [7]. Появление новых информационных ресурсов открывает все большие возможности для удовлетворения информационных потребностей. Рост количества информации и повышение ее значения во всех сторонах жизнедеятельности человека, глобализация информационного пространства привели к вложению огромных средств и сил в развитие информационно-компьютерных инфраструктур в обществе. Научный поиск дал стимул техническому перевооружению этой сферы и привел к столь стремительному возрастанию информационно-компьютерных возможностей и к новому витку роста количества информации, что подавляющее большинство из них остаются невостребованными, а подчас губительными для человека. В связи с этим в современной научно-исследовательской литературе представлены самые разные точки зрения по поводу того, какое влияние этот процесс может оказать на развитие отдельных стран и человеческой цивилизации в целом. Так, с расширением границ своего восприятия, мышления, познания человек, в то же время, получает зависимость от информационных технологий, связанную с информационным прессом, изменениями традиционного уклада и образа жизни, возрастанием объема операторских работ, изменением характера межличностного общения (все меньше «человек – человек», все большее «человек – машина – человек» и «человек – машина»). Все эти процессы могут привести человека к информационному стрессу – болезни информационного общества. В связи с этим некоторые ученые считают, что проблемы, порождаемые информационным обществом, столь велики, что необходимо воспрепятствовать нарастанию процессов информатизации, общей компьютеризации, так как наращиванием техники нельзя решить человеческие и природные проблемы. Немаловажной является и этическая составляющая информации, которую нельзя классифицировать, как только избыточную, так как некоторая часть ее безнравственна, что

создает тем самым сложнейшую проблему выживания социумов в новой информационной среде и вызывает справедливое возмущение здравомыслящих членов общества. Незрелость рациональной системы ценностной ориентации личности, несформированность стабильных информационных потребностей приводит к тому, что очень часто информация используется для получения личной выгоды за счет нанесения ущерба обществу, отмечается существенное снижение уровня общей культуры молодежи, происходит стихийная переориентация общественного сознания с духовных, гуманистических ценностей на меркантильные.

Однако, эпоха информационного общества – это реальность, которая несет в себе неизбежные и чрезвычайно масштабные изменения, а их скорость растет экспоненциально. Опыт показывает, что многие структуры общества, недооценивающие или же игнорирующие произошедшую информационную революцию, оказываются мало эффективными и продолжают терять свою информационную эффективность. В современных условиях формирования и развития информационного общества необходимо понимать, что наряду с серьезнейшими экономическими последствиями, информационная революция приносит с собой и преимущества, большинство из которых уже оценены людьми в разных странах. Все зависит от того, в каких социальных условиях она осуществляется, какова социально-экономическая структура общества, создающего и эксплуатирующего новую технику и технологии, и какую позицию занимает личность в данной структуре. По мнению ряда ученых (Г.И.Ибрагимов, Е.М.Ибрагимова, Г.Н.Кирилова, З.Г.Нигматов, А.М.Новиков, Н.Р.Нурмеева, В.Д.Пароджанов, И.С.Мелюхин, Е.Н.Пасхин, А.Д.Урсул, Ю.С.Школенко и др.), концепция информационного общества должна быть созвучна концепции устойчивого развития человечества, которое обеспечивается гуманистической ориентацией процесса глобальной информатизации об-

щества. «Под гуманистической ориентацией информатизации можно понимать не только то, что в фокусе всего этого процесса должен стоять человек, его неотъемлемые права и свободы. Это также и обеспечение необходимых условий для развития всего человечества и, прежде всего, для его выживания, без чего ценность человека как личности в принципе не сможет реализоваться. Поэтому созидание информационного общества важно исследовать в тесной связи с глобальным процессом перехода мирового сообщества на путь устойчивого развития и становления ноосферы» [8, с.2]. Таким образом, на сегодняшний день информатизация – это глобальный процесс, связанный с кардинальными изменениями структуры и характера мирового экономического, социального и личностного развития, с переходом к наукоемкому производству и новым видам информационного обмена и информационного образования.

Решение актуальных проблем информационного общества всецело зависит от решения задач современной системы образования, которая должна быть в состоянии анализировать и решать возникающие в обществе информационные проблемы, должна быть адаптирована к современным условиям информационного общества за счет информатизации образования. Оставаясь относительно автономным по отношению к среде, формируемой системой образования и обществом, социальным институтом, сфера образования находится в ряду наиболее консервативных, медленно меняющихся систем [3]. Следовательно, в данной ситуации именно она призвана быть стабилизирующим фактором, балансирующей силой в ситуации информационного взрыва и насыщения информационных потребностей личности в обществе, а также задать направление дальнейшего прогрессивного развития общества за счет информатизации образования.

Информатизация образования созвучна идеям гуманизации, фундаментализации, непрерывности образования, так как обще-

ство нуждается в высококвалифицированных, компетентных специалистах, обладающих широким кругозором, готовых к постоянному повышению квалификации, усовершенствованию своих профессиональных знаний, умений и навыков, чтобы отвечать требованиям современного общества, быть востребованным и конкурентоспособным в условиях быстрой смены информации и старения знаний. Одно из основных положений концепции информатизации сферы образования Российской Федерации заключается «в подготовке обучаемых к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества» [4], что призвано обеспечить полноценную интеграцию человека в социальную систему. Данный процесс принято считать социализацией личности: «аккумуляция опыта социального развития и поведения, накопленного человечеством и передаваемого через посредство воспитания и обучения, ролевого освоения окружающего мира и общества» [5, с.262]. Поэтому высшее образование стало предметом особой заботы политических деятелей, государств, понимающих, что инвестиции в высшую школу – гарантия последующего преуспевания и благоденствия той или иной страны, а интеллектуальный потенциал – огромное национальное достояние. Новую образовательную парадигму, можно условно назвать, стратегией «образования для будущего», так как сегодня можно говорить о новом принципе информационного производства – информационном управлении. Производство и потребление информации становится важной сферой приложения знаний, умений каждого.

Разделяя мнение современных исследователей в области информатизации образования таких, как: Т.Е.Айгина, И.М.Андреева, С.Г.Антонова, А.И.Арнольдов, Ю.С.Брановский, М.Г.Вохрышева, Н.И.Гендина, И.И.Горлова, А.А.Гречихин, Н.Е.Добрынина, Н.Б.Зиновьева, Ю.С.Зубов, Г.И. Ибрагимов, Е.М.Иб-

рагимова, Э.А.Кадырова, Н.И.Колкова, Е.А.Ластовка, Н.В.Лопатина, Н.В.Макарова, Н.Р.Нурмеева, В.М.Петров, Т.А.Полякова, Б.А.Семеновкер, Э.П.Семенюк, Н.А.Сляднева, Соснина Т.Н., И.Г.Хангельдиева и др., мы считаем, что успешное решение актуальных проблем информатизации образования напрямую обуславливается таким важнейшим фактором как уровень информационной культуры личности студентов, которая должна стать определяющим фактором их успешной социализации в информационном обществе. Глобальная стратегическая цель информационной культуры – управляемое формирование стабильного информационного общества и нового человека в нем. Данная стратегическая цель может быть достигнута последовательным усилиям личности, мирового сообщества, при прогрессивной и активной позиции государства и субъектов образовательной системы, направленных на развитие и повышение уровня информационной культуры. Тогда как недостаточная сконцентрированность усилий на целостном ее развитии может привести к тому, что в условиях информационного взрыва не будет возможна продуктивная деятельность ни в одной области. Поэтому формирование и развитие информационной культуры в образовательной среде – это социальный заказ нового информационного общества, так как из всех социальных институтов именно образование является основой социально-экономического и духовного развития любого общества, которое определяет положение государства в современном мире и человека в обществе.

Особенно актуален данный вопрос для системы педагогического образования. Только педагог, в силу специфичности своей профессии, сам обладающий высоким уровнем информационной культуры, способен сформировать и развить ее у своих учащихся. Осознание актуальности формирования и развития информационной культуры будущего педагога способствует решению приоритетных задач его профессиональной подготовки, обозначенных государственной

политикой: 1)обеспечивает формирование профессионально компетентной личности педагога, способной в условиях стремительного роста наукоемкости педагогического труда самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты; 2) способствует социальной стабильности и развитию информационного общества; 3)интегративный характер информационной культуры, основанный на гармоничном сочетании фундаментальных теоретических знаний и прикладных умений и навыков, определяет качество подготовки кадров для всех сфер функционирования общества и государства.

Однако, несмотря на актуальность, на обилие научных работ, посвященных вопросу формирования информационной культуры студентов, данная проблема в системе высшего образования до сих пор не приобрела статус одной из целей обучения и воспитания. Следствием недостаточного внимания к данной проблеме является неготовность современных педагогических кадров к интенсивности информационных процессов, самостоятельной и свободной ориентации в информационном пространстве, участию в его формировании, к автономному управлению своей информационной культурой. Тогда как информационному обществу необходим новый тип педагога – поликультурной, высокопрофессиональной и духовной личности, обладающей фундаментальной научной подготовкой, развитым критическим мышлением, творческим потенциалом, способной к непрерывному профессиональному и продуктивному самообразованию и самосовершенствованию в условиях глобальной информатизации общества. Это объясняется, прежде всего, тем, что в современной педагогике сложилась достаточно противоречивая ситуация по вопросу содержания понятия «информационная культура», непродуктивное рассмотрение ее не в целостном, а лишь в контексте одного из методологических подхо-

дов (информационного, технологического, коммуникационного, культурологического), исключением из его структуры важных звеньев, недостаточно точным выбором критериев оценки уровня информационной культуры. Все эти факты свидетельствует о недостаточной разработанности данной проблемы в современной образовательной системе, вследствие чего развитие и саморазвитие информационной культуры будущего педагога во многом происходит стихийно. Соответственно, для решения данной проблемы необходима прочная стратегическая платформа, система уровней индикаторов, специфические методы и формы организации обучения, оценки обеспечения качества, сдвиг акцента с процесса на результаты обучения, изменение роли преподавателя, концентрация внимания на обучаемом как субъекте информационной культуры.

Мы разделяем мнения тех современных ученых, которые считают, что проблема формирования и развития у студентов информационной культуры является комплексной и многоаспектной [1, 2].

Согласно системно-структурному подходу, информационная культура является масштабным и многоуровневым образованием и представляет собой синтезированную совокупность основных категорий, на которых базируются представления об информационном обществе: «знание», «информация», «культура». Они отражают ресурсы, уникальные по своему характеру, от использования которых вырастают их объем и ценность. Данные категории рассматриваются в аспекте ресурсов будущего, поскольку возобновляются благодаря интеллектуальным усилиям человека. Информационная культура основана на гармоничном сочетании основных подходов, связанных с информатизацией и информацией. Систематизация основных подходов к определению педагогической культуры будущего педагога и выявление ее контекстуальных и структурных уровней позволили определить информационную культуру будущего педагога как масштабное и многоуровневое по-

нятие. Оно выступает неотъемлемым компонентом общей и профессионально-педагогической культуры, является важной профессиографической характеристикой педагога, представляет собой социально обусловленную систематизированную совокупность информационного мировоззрения, знаний, умений и навыков целенаправленной информационной деятельности, способствующих эффективной социализации личности в условиях информационного общества. Ведущими компонентами содержания понятия «информационная культура» можно считать: 1) когнитивный (базовая система знаний об информационной культуре современного педагога); 2) аксиологический (система ценностных ориентаций, норм и правил поведения личности как субъекта информации в информационном пространстве); 3) интенционально-волевой (мотивы использования знаний, умений и навыков информационной культуры); 4) психофизиологический (способности, необходимые для реализации информационной деятельности); 5) методологический (рациональные приемы информационной деятельности); 6) коммуникативный (умения и навыки общения посредством информационных технологий).

Данные компоненты содержания понятия «информационная культура» рассматриваются нами как относительно самостоятельные системы, обладающие своей структурой и логикой, характеризующиеся наличием функциональных связей, устойчивость которых определяется их связью со структурными компонентами и между собой, которые позволяют определить объем данного понятия. Образующим ядром данных компонентов является информационная деятельность, которая предполагает свободную ориентацию индивида в информационной среде и более продуктивное использование накопленных человечеством информационных ресурсов.

Система образования в целом – это сфера практики в особой информационной среде. В ней, с одной стороны, осуществляется

воспроизводство накопленных в прошлом знаний и опыта, с другой стороны, закладывается и определяется облик будущей жизнедеятельности, как отдельного человека, так и всего общества в целом. Теоретической основой разработки и внедрения в процесс обучения квазипрофессиональной деятельности, моделирующей реальную, является положение о том, что модель специалиста является описательным аналогом действительности и содержит все виды и функции специалиста [6]. Следовательно, процесс формирования и развития информационной культуры будущего педагога должен осуществляться в квазипрофессиональной деятельности, в ходе которой моделируется будущая информационная деятельность учителя и формируются его профессиональные основополагающие качества. Следовательно, в образовательном процессе в ходе формирования и развития информационной культуры студентов – будущих педагогов должно происходить непрерывное и целенаправленное формирование их информационного мировоззрения как система взглядов человека на мир информации и место человека в нем. Информационное мировоззрение включает в себя убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, которые выражаются в ценностях образа жизни личности, социальной группы и общества в целом в век информации. Информационное мировоззрение тесно связано с мотивацией деятельности человека, которая определяет успешность формирования у него информационной культуры, носителем которой он является, и которую он призван сформировать у своих будущих учеников. Осознание студентом своей статусной позиции и его роли в новом информационном обществе призвано обеспечить эффективность всего образовательного процесса в вузе, способствовать дальнейшему стрем-

лению студентов к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, уникальности становления личности в качестве индивидуальности.

Таким образом, перспективы развития современного образования связаны с проблемой формирования и развития информационной культуры будущего учителя, что позволит информационному обществу постепенно трансформироваться в «общество мудрости», где с помощью научной обработки данных и информации, научной поддержки знания будут приниматься хорошо продуманные и обоснованные решения с целью улучшения качества жизни во всех ее аспектах.

Литература

1. Башарин, В.Ф. Образование на пороге XXI века / В.Ф.Башарин // Профессиональное образование. – 2000. – № 1. – Казань: ИСПО РАО, 2000. – С.20–28.
2. Зиновьева, Н.Б. Информационная культура личности: учеб. пособие / Н.Б.Зиновьева. – Краснодар, 1996. – 119 с.
3. Ибрагимов, Г.И. Реализация образовательных стандартов среднего профессионального образования / Г.И.Ибрагимов // Профессиональное образование. – 1999. – № 4. – Казань: ИСПО РАО, 1999. – С.23–29.
4. Концепция информатизации сферы образования РФ // Проблемы информатизации высшей школы. – М.: Изд-во Минобразования, 1998. – № 3–4. – С.137–145.
5. Крысько, В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г.Крысько. – Минск, 1999. – С.262.
6. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е.Э.Смирновой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – С.12–14.
7. Проблемы информатизации высшей школы. – 1998. – № 1. – С.7–26.
8. Урсул, А.Д. Социальная информатика / А.Д.Урсул // Научно-техническая информация. Серия 1. – 1990. – № 1. – С.2–8.

УРОВНИ ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА

М.Р.Черкасов

Вопросы, связанные с пониманием текста, являются частными в рамках общей гносеологической проблемы понимания. В то же время, в этой «частности» скрыты корни всей проблемы, а также ее возможные решения. Когда мы говорим о понимании смысла исторических событий, индивидуальности в типологическом отношении культуры, проблема осложняется новыми дополнительными факторами. Ни одно из этих явлений нельзя понять, не осмыслив в то же время коммуникативной природы текста и основных закономерностей его функционирования в обществе. Овладение смыслом текстов является самым важным и надежным каналом для проникновения в чужую индивидуальность, в дух минувшей эпохи или культуру другого народа.

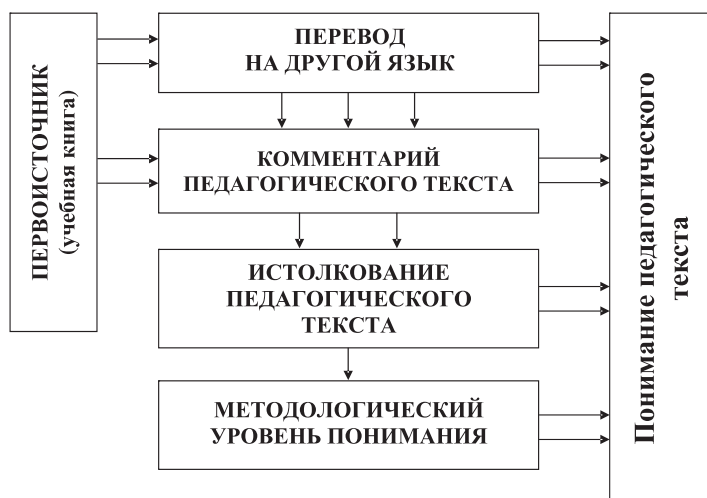
Исследование проблемы понимания на основе текстов имеет ряд преимуществ. Конкретные тексты всегда конечны, имеют в большинстве случаев четкие границы и сравнительно невелики по размерам. Они легко поддаются репродуцированию и воспроизведению и потому в принципе доступны любому исследователю. Тексты со стороны выражения являются наблюдаемыми объектами, что дает возможность представить «понимание текста» не как психологический процесс, недоступный прямому наблюдению, а как процедуру преобразования одного текста в другой текст.

Всякий текст имеет адресата и адресанта. Когда адресат воспринимает текст и усваивает смысл, в его сознании происходят определенные психологические процессы, тем самым акт понимания оказывается психологическим феноменом. Однако при решении некоторых задач мы можем представить процесс понимания в виде его объективированных результатов – как отношение создаваемого, реагирующего текста к исходному тексту.

Уровень понимания текста, демонстрируемый при переводе на другой язык, счи-

тается первым уровнем понимания. Осуществляя перевод текста, переводчик может прекрасно понимать замысел автора, но он не должен его обнаруживать более ясно, чем это сделано в оригинале. Поэтому для наблюдателя вопрос о понимании переводчиком глубинных пластов смысла остается открытым. Первый уровень соответствует только продемонстрированному в переводе пониманию, так как возможны случаи, когда переводчик не улавливает существования глубинного смысла или подтекста и удовлетворяется самым поверхностным осмыслением оригинала. Перевод произведения не может свидетельствовать, что смыслообразующая функция межтекстовых отношений учитывается и, следовательно, первый уровень понимания не предполагает овладения теми аспектами смысла, которые не имеют знаковой репрезентации, а возникают в результате сложных отношений между текстом и окружающим контекстом.

Смысловая нагрузка, которую несет структура текста, может быть не понята переводчиком из-за сложности этой структуры, и, тем не менее, воспроизведена им. Первый уровень понимания не предполагает овладения теми пластами смысла, в образовании которых существенную роль играет структура текста. Первый уровень понимания ставит перед нами проблему эмоционального содержания текста без осмысления специфики и своеобразия форм ощущений и эмоций. Таким образом, уровень перевода оставляет открытым вопрос о понимании разнообразных элементов содержания, не укладывающихся в перевод. Учитывая вышеперечисленные причины и обстоятельство, при котором для понимания педагогического текста, рассматривая в качестве первоисточника учебную книгу, не требующую перевода на другой язык, актуален более глубокий уровень понимания текста, который демонстрирует комментарий (см. рис.)



Уровни понимания текста

Объясняя основные особенности комментария, С.А.Рейсер пишет: «Независимо от того, для какой читательской категории комментарий предназначен, он не представляет собой чего-то автономного от текста, а подчинен ему – он должен помочь читателю понять текст. Комментарий – спутник текста»¹.

В данном контексте комментарий рассматривается как модель второго уровня понимания текста, и в этой своей роли он дополняет перевод. Понять текст на втором уровне – значит не только уметь пересказать его содержание другими языковыми средствами, но и прокомментировать его. Ю.М. Лотман в своем комментарии к «Евгению Онегину» утверждает: «Никто – не только исследователь или преподаватель, но и простой читатель – не имеет права претендовать на сколь-нибудь полное понимание произведения, если ограничился той ступенью проникновения в текст, которая обеспечивается знанием русского языка и здравым смыслом, и пренебрег расшифровкой намеков, обнаружением скрытых цитат и ре-

минисценций, если не знает реалий быта, не чувствует стилистической игры автора. Понять «Евгения Онегина», не зная окружающей Пушкина жизни – от глубоких движений идей эпохи до «мелочей» быта, – невозможно. Здесь важно все, вплоть до мельчайших черточек»². Таким образом, основная цель комментария – приблизиться к пониманию текста путем его сопоставления с контекстом, представить его как новый текст.

Помимо описания элементов реального, предметного контекста, которые могут пояснить смысл произведения и сделать его более понятным, в задачу комментария входит обнаружение и фиксирование межтекстовых связей и отношений, за которыми проступает сам автор: его отношение к традициям, к своим ближайшим предшественникам и возможным оппонентам, к различным системам взглядов и верований. Смысл произведения определяется не только его отношением к внетекстовой «предметной» реальности – это лишь самый поверхностный его уровень, – но также и его диалогич-

¹ Рейсер С.А. Палеография и текстология нового времени / С.А.Рейсер. – М.: Просвещение, 1970. – 336 с.

² Лотман Ю.М. Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий / Ю.М.Лотман. – Л.: Просвещение, 1970. – С.6.

ческими отношениями со всем миром текстов как письменных, так и устных. Смысл текстов рождается и формируется лишь в процессе взаимодействия и борьбы с чужими смыслами. Нельзя поэтому до конца понять текст, не выяснив его диалогических смыслов и связей.

На этой мысли настаивал М.М.Бахтин: «Смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего. Каждый раз он должен соприкоснуться с другим смыслом, чтобы раскрыть новые моменты своей бесконечности (как и слово раскрывает свои значения только в контексте). Актуальный смысл принадлежит не одному смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть «смысла в себе» — он существует только для чужого смысла, т.е. существует вместе с ним. Не может быть единого смысла. Поэтому не может быть ни первого, ни последнего смысла, *он всегда между смыслами*, звено в смысловой цепи, которая только одна в своем целом может быть реальной. В исторической жизни эта цепь растет бесконечно, и потому каждое отдельное звено ее снова и снова обновляется, как бы рождается заново»¹.

Текст рождается как определенная ответная реакция на другие тексты: он опирается на них, обосновывает, уточняет и дополняет, решает поставленные проблемы или же наоборот, возражает и разоблачает. Диалогическая природа текста в некоторых случаях выражена явно (ссылки на авторитеты, цитаты и указания на используемую литературу, полемика в научных, философских и публицистических произведениях), но иногда — в устных речевых жанрах, в художественной литературе — формальные показатели отсутствуют и позиция автора в отношении к другим текстам выражается либо содержатель-

но, либо путем использования скрытых цитат, намеков, клише.

Занимая диалогическую «ответную» позицию в системе культуры всякий текст, в свою очередь, предполагает ответную реакцию со стороны адресата. Отсюда — настойчиво проводимая Бахтиным идея о диалогическом характере понимания: «Отношение к смыслу всегда диалогично, само понимание уже диалогично»². «Всякое понимание есть соотнесение данного текста с другими текстами... Диалогичность этого соотнесения»³.

Задача комментария, как способа демонстрации глубины понимания состоит в том, чтобы соотнести исследуемый текст с другими текстами, выявить и зафиксировать пласты смысла, обнаруживаемые в результате этого соотнесения. Понимающее сознание в комментарии объективировано, доступно анализу, проверке и оценке со стороны «наблюдателя».

Комментарий — это новый текст, результат столкновения двух сознаний — автора и реципиента, пытающегося овладеть смыслом произведения. Отчасти он лишь выявляет и воспроизводит смысл комментируемого текста, кроме того, он несет новые смыслы, возникшие в результате столкновения нескольких текстов. Как новый текст, комментарий представляет собой новый факт культуры, результат активного, творческого понимания, а не воспроизведения готового смысла.

Комментарий не претендует на полное и исчерпывающее понимание смысла, но даже на этом уровне понимания происходит значительное восполнение смысла оригинального текста: он соотносится уже не с реальным контекстом, а с его отражением в сознании комментатора, т.е. с новым текстом, которого автор произведения не знал.

Истолкование текста произведения — философское, историко-научное, полити-

¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. — М.: Искусство, 1986. — С.350.

² Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. — М.: Мысль, 1965. — С.364.

³ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — С.360.

ческое демонстрирует нам третий уровень понимания. Задача истолкования состоит в том, чтобы овладеть самыми глубинными пластами смысла произведения, понять как можно адекватнее замысел автора и сопоставить его с тем смысловым целым, которое находят в произведении его читатели. Представить в явном виде все то, что автор постарался замаскировать, скрыть, чего он не хотел или не смог сказать прямо, чего он не договорил.

Текст не всегда строится так, чтобы весь заложенный в нем смысл лежал на поверхности и был доступен всякому, кто владеет соответствующим языком. Одноплановость семантики, характерная, прежде всего для научных текстов, связана со стремлением к точности и однозначности. Но уже церковно-культовые тексты строятся по принципу многоярусной семантики, когда одни и те же знаки на разных культурно-семантических уровнях несут различное содержание.

Понимания на уровне истолкования требуют не только художественные, но и бытовые, политические, философские, а также научные тексты, так как в них содержатся недомолвки, намеки, инсказанья, нуждающиеся в расшифровке.

Понимание текста не всегда может основываться на интуиции и здравом смысле. Обоснованные заключения о замысле автора и об объективном содержании его произведения во многих случаях должны опираться на научную методологию и детально разработанную методику анализа текстов. Сама попытка дать адекватное истолкование текста, трудности и противоречия, возникающие на этом уровне понимания, приводят к необходимости выделять четвертый – методологический уровень понимания, на котором противоречия предшествующего уровня должны найти свое разрешение.

До сих пор в центре внимания оставался сам текст произведения, который адресат должен был понять и представить его смысл в виде нового текста, отражающего степень понимания. На методологическом уровне происходит перемещение акцентов с текста

на методологию его анализа и понимания; нас интересует уже не только то, что хотел сказать автор, но также приемы и средства, с помощью которых он достигает желаемого результата. Текст понимаемого произведения не исчезает из поля зрения понимающего субъекта, но он просматривается сквозь призму тех принципов, на которых строится последовательно научная теория текста.

На методологическом уровне встает вопрос о соотношении понимания и оценки. С одной стороны, оценка – нечто внешнее по отношению к тексту, и мы должны понять его, прежде чем оценивать. С другой стороны, невозможно понять текст вне системы ценностей и оценок, ведь он имеет смысл лишь как определенная позиция по отношению к различным ценностям: добро – зло, истина – ложь и т.д. Смысл текста организован этими категориями, они задают координаты, по которым построен он сам и по которым он соотносится с другими текстами, вступает с ними в диалогические отношения.

Значение оценочного момента не одинаково на различных уровнях понимания. Меньше всего он проявляется на уровне перевода, когда адресат схватывает лишь предметное содержание текста. Но степень понимания, достигнутая на этом уровне, обеспечивает возможность оценочного отношения при дальнейшем углублении в смысл текста. На уровне комментирования, когда адресату необходимо учитывать авторский контекст произведения, например, религиозные представления эпохи его создания, которые нашли косвенное отражение в самом произведении, оценочные мотивы неявно проникают в описание и осмысление контекста, а следовательно, и понимаемого произведения: то, что было «тогда» и «там», приобретает значимость в отличие от того, что есть «здесь» и «сейчас»; общие моменты обычно не фиксируются, а образуют пресуппозиции текста. В сознании адресата его собственный контекст имеет устойчивые оценки, усвоенные или выработанные им самим. Но если то, что есть «здесь» и «сейчас», со-

пряжено с определенной системой ценностей, то сопоставляемое с ним «тогда» и «там» также получает оценку в сознании адресата, пусть не всегда четко сформулированную и последовательную. Позиция автора сталкивается с позицией читателя, они взаимно проецируются и оценивают друг друга.

Если на уровне комментария оценочные моменты приобщаются к смыслу текста неявно и спорадически, то истолкование предполагает систематическое описание авторского замысла и последовательное сопоставление его с системой ценностей самого интерпретатора. Здесь оцениваются уже не внешние автору произведения обстоятельства, служащие фоном, стимулом или источником его идей, а сами эти идеи, их социальная роль и место в духовной жизни общества.

Любой достаточно сложный текст может быть истолкован и оценен с различных позиций, и сами оценки при этом, будут различны. Методологический уровень понимания стремится исключить или сильно ограничить множественность истолкований и оценок, точку зрения здравого смысла он систематически заменяет точкой зрения научно выработанного метода или явно сформулированных принципов анализа. Основная тенденция, которая прослеживается на этом уровне, состоит в последовательном исключении субъективизма в толковании смысла текста и его оценках, в превращении мнения в знание, хотя полная объективность недостижима. Вопрос об обоснованности оценок сводится к вопросу об обоснованности метода и принципов анализа.

Оценочные моменты в понимании текста являются непосредственным следствием диалогической природы самого понимания. М.М. Бахтин подчеркивал, что ответное понимание – согласие, несогласие, сомнение, подтверждение – всегда включают в себя оценку. В то же время, оценка пред-

ставляет собой нечто внешнее по отношению к смыслу текста, и чтобы оценить, его необходимо прежде понять. Это не кажущееся, а действительное противоречие, и решить его можно, на наш взгляд, учитывая концепцию уровней понимания.

Оценочные мотивы усиливаются по мере перехода на все более глубокие уровни, и в то же время усиливается творческий характер понимания. Такое совпадение понятно, поскольку оценки текста не принадлежат смыслу самого текста, а являются выражением активной позиции понимающего субъекта по отношению к рассматриваемому произведению. Важно обратить внимание на то, что оценочные мотивы в понимании усиливаются по мере того, как для этого создаются предпосылки: то, что понятно на предыдущем уровне, может оцениваться на последующих, глубинных уровнях понимания текста. Более глубокое понимание обеспечивает возможность для более проницательных и тонких оценок, которые, в свою очередь, способствует лучшему проникновению в смысл текста. На заключительном, методологическом уровне оба эти аспекта понимания – овладение смыслом текста и его оценка – сводятся к тем принципам и методам, которыми руководствовался понимающий субъект в анализе речевого произведения. Поскольку понимание не возможно как простое воспроизведение чужого смысла, а всегда включает новые смысловые мотивы, в том числе и оценочные, то истолкование текста и его оценки должны строиться на единой методологической основе; в противном случае, само понимание будет несогласованным в своих элементах, непоследовательным и противоречивым.

В заметках М.М.Бахтина «К методологии гуманитарных наук» есть фрагмент: «Свое и чужое слово. Понимание как превращение чужого в «свое-чужое»¹. Уровни понимания можно рассматривать как этапы такого при-

¹ Там же. – С.371.

своения чужого смысла. На первом этапе мы можем понять в произведении лишь то, что доступно нам в силу наших знаний, жизненного опыта, уровня культуры. Усвоив доступный смысл, мы расширили в какой-то мере смысловое поле, раздвинули, пусть в малой степени, границы своего мира, и эти небольшие изменения в нашем сознании, позволяют глубже и полнее понять текст произведения на следующем этапе.

«Свое-чужое» – это новый смысл, рожденный в результате столкновения двух различных смыслов, и чтобы стать «своим» он должен из простого смысла превратиться в жизненную ценность, в «правду».

Предлагаемая концепция уровней понимания текста может служить методологической альтернативой известной модели понимания текста – «герменевтическому кругу». Эта модель строится на оппозиции категории «частное-целое». Задача интерпретатора – понять целое произведение, но для этого нужно понять его части и уже по ним воспроизвести смысл целого. Однако адекватно понять содержание отрывка возможно лишь в рамках целого произведения. Понимающее сознание, таким образом, попадает в круг: невозможно понять целое без предварительного осмысления частей, а часть нельзя адекватно осмыслить без предварительного знакомства с идеей целого.

Выход из круга усматривается в возможности выдвигать гипотезы относительно смысла целого произведения на основе первоначального и не вполне адекватного понимания отрывка. Знакомство со следующим отрывком целого произведения уже опирается на выдвинутую гипотезу, которая в результате осмысления этого отрывка корректируется, исправляется и служит основой для более адекватного понимания как ранее прочитанных, так и последующих частей произведения. Так продолжается до тех пор, пока между исправленной гипотезой, формулирующей смысл произведения, и смыслом отдельных его частей не будет возникать никаких противоречий. В этом случае интерпретатор заключает, что его гипотеза адекватно отражает смысл целого, и произведение понято правильно.

Такая модель понимания ориентирована на представление, что понять текст – значит наиболее адекватно, без каких-либо изменений и добавлений воспроизвести его смысл, повторить творческий акт автора. Если бы интерпретатор захотел в устной или письменной форме изложить результаты своего понимания текста, он должен был бы продублировать его. Смысл текста всегда равен самому себе, и никакие внетекстовые обстоятельства не могут нарушить этого тождества. ■

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ – НОМИНАНТА НАЦИОНАЛЬНОГО ПРИОРИТЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА

Л.А.Котельникова

Актуальность рассмотрения проблемы методической работы в достижении основных дидактических, воспитательных и развивающих целей образования сохраняется, несмотря на значительное количество исследований, проведенных в этой области. Ее опосредованным результатом и основным критерием оценки ее эффектив-

ности является качество знаний учащихся современной школы и даже уровень науки и производства в стране, которое нельзя признать удовлетворяющим потребности современного общества и государства. К тому же происходящие в обществе и государстве инновационные процессы ставят новые задачи перед образованием, решение которых

требует не только модернизации существующего методического обеспечения и форм методической работы, но и создания принципиально новых методических систем, отличных от ныне действующих в образовательных учреждениях повышения квалификации педагогических кадров.

Национальный проект как один из вариантов инновационной деятельности образовательного учреждения имеет свои отличия уже на этапе его подготовки.

Рассматривая отличительные особенности методической работы общеобразовательного учреждения, необходимо отметить, что методическая работа по обеспечению деятельности школы в рамках национального проекта должна представлять собой синтетическую систему, органически объединяющую два вида деятельности образовательных учреждений повышения квалификации педагогических кадров. Это курсовая подготовка руководителей общеобразовательных учреждений и учителей-предметников по вопросам подготовки и правильной реализации национального проекта, а также последующая работа с педагогическим коллективом школы – проектанта, координируемая и направляемая научным руководителем, курируемая городскими и районными отделами образования, возглавляемая администрацией школы. Она отличается системностью, функциональностью и тематической направленностью, поскольку характер и содержание деятельности школы в рамках национального проекта в первую очередь зависят от темы ее работы и имеющегося у образовательного учреждения потенциала.

Одной из особенностей методической работы школы-проектанта является подчиненность работы всех ее подструктур принципам взаимодействия, системности, обусловленности связей и направлений работы основным целям и задачам проекта. Этим принципам подчинена деятельность школы в период реализации ею национального проекта, а также в соответствии с обозначенными принципами определяются и приоритетные направления, содержание и методы

ее работы. Эта деятельность, в свою очередь, является предметом исследования, вносящим свою специфику в управление инновационными образовательными процессами в организации методической работы.

Содержание и формы методической работы школы определяются тремя основными факторами. Первый характеризуется теми проблемами методики преподавания, которые связаны с дефектами вузовской подготовки учителя (коррекционная работа). Второй обусловливается нормативными и методическими указаниями, вносимыми вышестоящими организациями, появлением нового опыта работы, новых технологий и форм работы (повышение квалификации). Третий определяется темой, над которой начинает работать школа, в том числе и темой выбранного ею национального проекта.

Каждый вариант имеет свои отличительные особенности в выборе темы, проектирования деятельности образовательного учреждения, нацеленности на конечный результат, проработке идей исследования и необходимого для него методического сопровождения, характере проводимых исследований и апробаций.

Выбор темы проекта. Характер методической работы школы в первую очередь зависит от темы ее работы. В традиционной школе выбор темы диктуется указанием сверху или является произвольным выбором администрации образовательного учреждения, не всегда согласованным с конкретными участниками этой работы, без учета их возможностей и устремлений. Этот выбор больше ориентирован на процесс, а не на результат, поэтому не предполагает каких-либо сдвигов и не охватывает вопросы проведения замеров исходного и конечного уровня результатов учебно-воспитательного процесса. Зачастую это бывает тема работы районного отдела образования или региональная программа.

Соответственно и характер проводимых школой исследований – это единичные, не связанные между собой темы, часто не совпадающие с темой работы школы или фор-

мально к ней привязанные. Если проводятся какие-то экспериментальные апробации, то они больше относятся к фрагментарной исследовательской работе отдельных учителей. Централизация исследовательских направлений отсутствует, сроки их выполнения произвольные.

Какова же ситуация в инновационном образовательном учреждении? В отличие от традиционной школы выбор темы здесь (*в инновационной школе*) диктуется ее профилем и актуальными проблемами, связанными со спецификой школы, а также может вытекать из интересов педагогического коллектива и потребностей родительского и ученического коллективов. Следовательно, он всегда нацелен на получение положительной динамики результатов деятельности инновационного образовательного учреждения, поэтому требует четкого согласования целей и задач школы, способов и средств достижения результата, определения критериев его оценки и введения в программу работы специальных диагностических процедур, направленных на подтверждение выдвинутой при подготовке проекта гипотезы.

Например, тема инновационной работы школы № 139 г. Казани – «Управление процессом выявления и раскрытия творческой одаренности школьников на разных этапах их возрастного становления» соответственно подкрепляется целевыми установками проекта (создание многоэтапной целевой системы выявления и раскрытия творческого потенциала одаренного ребенка) и ожидаемыми результатами его реализации:

- 1) повышение количества учащихся, вовлеченных в творческую деятельность;
- 2) повышение уровня сформированности творческих способностей школьников;
- 3) повышение уровня их творческих достижений (количество и уровень побед в олимпиадах, конкурсах);
- 4) повышение уровня и характера мотивации творческой деятельности;
- 5) повышение комфортности существования творчески одаренного ребенка в семье и среде сверстников.

Темой проекта и его методического сопровождения может быть разработка педагогической модели системы управления, обеспечивающей оперативный контроль и руководство конструируемыми и апробируемыми в ходе проектной деятельности инновационными образовательными процессами. В этом случае основой инновационного образовательного проекта будут являться управленческие и методические инновации, направленные на обеспечение заявленных в ожиданиях проекта достижений.

Характер исследований, проводимых традиционной школой – это единичные, не связанные между собой темы, часто не совпадающие с темой работы школы или формально к ней привязанные. Если проводятся какие-то экспериментальные апробации, то они больше относятся к фрагментарной исследовательской работе отдельных учителей. Централизация исследовательских направлений отсутствует, сроки их выполнения произвольные.

В образовательном учреждении, работающем в инновационном режиме развития, индивидуальные темы работы отдельных учителей взаимосвязаны общей идеей и целью проекта и являются составными элементами решения общей проблемы, отражающих сущность национального проекта. Реализация исследовательских направлений централизована и упорядочена, а эксперимент носит комплексный характер. Сроки выполнения отдельных исследований и фрагментов экспериментальных апробаций скоординированы и контролируются. Исследование подчинено проработанной научно-исследовательской программе, утвержденной не только педагогическим советом, но и вышестоящим органом, задающим сроки и формы отчетности.

Бесконтрольное выполнение индивидуальных исследовательских программ заменяется исследовательски направленным, консультационно-коррекционным управлением на основе тесной обратной связи между исполнителями и руководителями проекта. Консультационные меры уже охваты-

вают не только проблемы, возникающие из-за дефектов подготовки учителя, но и вопросы работы по исследовательским программам, полученным в исследовании результатах, новым методикам и технологиям.

Коррекция содержания и форм методической работы проводится на основе анализа представляемых учителями-экспериментаторами научных отчетов, результатов экспериментов и диагностических процедур, посещения тематических открытых уроков, выставок творческих учительских лабораторий и изучения передового педагогического опыта.

Результатом правильно проведенной методической работы является и обоснованное комплектование исследовательских групп преподавателей, синхронно отслеживающих методическую идею на материале разных предметов или выполняющих свое задание в рамках единого исследования. Распределение областей работы в рамках реализации разных составляющих общей темы осуществляется как на основе их собственного выбора, так и на основе рекомендаций руководителей образовательного учреждения. При определении рекомендаций руководитель исходит из проведенных в ходе урока наблюдений, предварительной оценки педагогического мастерства учителя и его способности успешно справиться с решением порученной задачи.

Анализируя содержание деятельности методической работы традиционного и инновационного образовательных учреждений, осуществляющих свою экспериментальную деятельность в рамках национального приоритетного образовательного проекта, следует отметить, что отличие заключается и в оценке достигнутых результатов, которая в традиционной школе определяется на уровне мнений о положительных сдвигах. В инновационной школе эта оценка осуществляется на уровне точных замеров параметров, которые целенаправленно менялись в результате исследований. К тому же в традиционной школе, даже при работе над определенной темой, диагностика исследовательских возможностей педагогического

коллектива, как правило, не проводится, в то время как для инновационной школы, работающей в режиме эксперимента, такая практика является обязательной.

В образовательном учреждении, работающем в рамках национального проекта, присутствует и коррекционная работа, но в традиционной школе она направлена на устранение методических недостатков, обнаруженных в результате анализа уроков. Проводится она традиционными методами коррекционной работы. В инновационной школе эта работа направлена на устранение недостатков замысла экспериментальной работы, обнаруженных в результате анализа ее результатов, и проводится с использованием инновационных методик.

Таким образом, замысел организации методической работы с учителями по проблеме инновационной деятельности образовательного учреждения предусматривает работу в двух плоскостях:

- общая методическая работа по совершенствованию учебно-воспитательного процесса;
- отдельная область методической работы, ориентированная на информационное и практическое обеспечение потребностей проекта.

Если нацеленность инновации – формирование определенного вида способностей школьника, особенно творческих, то вторая область деятельности может включать специальную подготовку к работе с определенным контингентом детей, например, с детьми с определенными отклонениями, творчески одаренными детьми и др. Тогда эта плоскость работы включает и тестирование учителя на пригодность к работе с этим контингентом учащихся.

Организация методической работы с учителями школы в этом случае включает:

- теоретические семинары по актуальным психолого-педагогическим проблемам изучения личности учащегося и учителя на современном этапе, определения форм, способов и условий эффективности работы с ними;

- практикумы по обучению приемам диагностики;
- демонстрацию опыта работы на открытых уроках, занятиях нестандартного типа;
- организацию аналитической и прогностической деятельности педагогического коллектива по вычленению приоритетных направлений развивающей деятельности гимназии, направленной на раскрытие творческого потенциала учащихся и проводимой по методике мозгового штурма.

Оценка ожидаемых результатов второго вида, отражающих положительные сдвиги учащихся в учебно-воспитательном процессе, требует проведения диагностики актуального уровня развития учащихся по той составляющей, которая должна положительно измениться в результате выполнения проекта. В традиционной школе диагностика актуального уровня учащихся отсутствует или сводится к оценке результатов выполнения предметных контрольных работ и стандартным процедурам, проводимым школьным психологом.

В режиме экспериментальной работы школы – номинанта национального проекта она проводится обязательно с использованием дополнительных средств: контрольных срезов, тестов, анкет, экспертных оценок, результатов наблюдений. Их содержание определяется характером ожиданий инновации и обозначенными в разработке проекта критериями оценки.

Нельзя не отметить и отличия проводимой диагностики педагогического мастерства учителей в рассматриваемых образовательных учреждениях. В традиционной школе, даже при работе над определенной темой, как правило, диагностика исследовательских возможностей педагогического коллектива не проводится, в то время как для инновационной школы, работающей в режиме эксперимента, такая практика является обязательной. Диагностика педагогического мастерства учителей в традиционной школе, в основном, проводится по результатам анализа урока, открытых мероприятий. В инновационном образовательном учреж-

дении диагностика педагогического мастерства учителей проводится не только по результатам анализа урока, но и анализа хода и результата экспериментально-исследовательской работы.

Методическая работа в школе традиционного типа носит фронтальный и индивидуальный характер, тогда как в инновационной школе преобладают сочетания индивидуальной работы с групповой. Она включает совместное конструирование урока на основе инновационных идей и методик, обмен опытом эффективной организации и реализации инновационных идей, мероприятия по коррекции замысла и этапов проведения экспериментальной работы.

В традиционной школе обобщается индивидуальный и разноплановый педагогический опыт, чаще всего не связанный с темой работы школы. В инновационной школе этот опыт упорядочивается и дополняется деятельностью по **созданию** передового педагогического опыта в области новых технологий и программ обучения, реализующих основные цели и задачи инновационной школы. Накопление такого опыта идет в режиме коллективно-групповой работы, управляемой едиными целями и задачами школы, инновационными идеями учителей и руководителей школы.

Подготовительный этап непосредственной реализации национального проекта требует, в соответствии с поставленными задачами, расширения информационного пространства. В работе традиционного образовательного учреждения оно представляет собой индивидуальное, фрагментарное ознакомление учителей с современной педагогической литературой, последними достижениями педагогической науки, в основном охватывающее знакомство с методической литературой по предмету и не всегда совпадающее с темой работы школы. В режиме работы школы-проектанта фрагментарное ознакомление заменяется системным, коллективно-групповым изучением новинок в области темы национального проекта школы и планов работы ее методических объединений.

Оно исходит из темы школы, организуется по заданной руководителями и утвержденной решением научно-методического совета программе, и направлено на создание теоретической и методической базы для работы всех подразделений школы.

Изучение психолого – педагогической литературы планируется как система работы школы: общие вопросы темы проекта, касающиеся всего педагогического коллектива и выносимые на общешкольные теоретические семинары и практикумы; вопросы отдельных учебных предметов, имеющие непосредственное отношение к области работы методобъединений; вопросы, необходимые для работы отдельных творческих групп или учителей – экспериментаторов; вопросы, затрагивающие сферу совместной деятельности образовательного учреждения с родителями; вопросы обсуждения и внедрения теоретических идей и уже опубликованного передового педагогического опыта, а также необходимая литература по проблемам управления инновационными процессами в образовательном учреждении.

Проводимые семинары и практикумы направлены на детальную проработку основных положений выбранной темы, а также поиск способов реализации этих положений на практике.

Изменяется и содержание мероприятий по обмену передовым педагогическим опытом. Обмен фрагментами опыта, мало связанного с темой работы школы, заменяется изучением опыта использования инновационных идей и технологий, обсуждением хода и результатов опытно-экспериментальной работы, которая строится уже не по предметному, а по тематическому принципу и осуществляется в составе инициативных творческих групп.

Немало отличий и по содержанию методических мероприятий. Организация многоуровневой экспериментально-исследовательской, консультационной, диагностической, координационной и аналитической работы требует обязательного руководства и контроля над выполнением общеобразовательных и инновационных программ.

Если нацеленность инновации – формирование определенного вида способностей школьника, особенно творческих, то область методической работы может включать специальную подготовку к работе с определенным контингентом детей, например, с детьми с определенными отклонениями, творчески одаренными детьми и др. Тогда эта плоскость работы включает и тестирование учителя на пригодность к работе с этим контингентом учащихся.

Формулирование идей методического обслуживания проекта может идти как от руководителей школы, так и путем предварительного обсуждения целей, задач и ожиданий проекта с педагогическим коллективом, а также постановки перед ним следующих задач: продумать, какая методическая помощь понадобится им в ходе выполнения проекта, в какой форме и в какие сроки. И в том, и другом случаях используется принцип нежесткого планирования, поскольку реализация любой инновации потребует внесения дополнений и корректив, последующего обсуждения хода реализации и промежуточных результатов.

Чем детальнее проработан замысел и перечень составляющих его действий, тем более полным и соответствующим этому замыслу будет методическое обеспечение, проще руководство и контроль и точнее оценки хода и промежуточных результатов работы.

Системное качество методической работы при таком подходе к ее организации найдет свое отражение в координации и усилении взаимосвязи деятельности педагогов, учащихся, вовлекаемых в инновационную программу родителей и администрации образовательного учреждения. Системность подходов позволяет обнаруживать упущения, допущенные на этапе подготовки проекта, и дополнять исходный замысел детализирующими его элементами.

Значение адекватного замыслу проекта методического обеспечения заключается еще и в том, что желательные изменения состояния инновационной школы, качества и уровня знаний ее учащихся, их отношения к

учебе, школе, себе и окружающим невозможно получить без качественного изменения работающих с ними преподавателей, а также перевода в новое качество родителей учащихся. Формирование дополнительного информационного поля каждого участника образовательного процесса, его профессиональных и семейных знаний, умений рабо-

тать в инновационном режиме и по-иному строить отношения с ребенком требует постановки и решения комплекса задач, направленных на организацию методической работы: накопления теоретической информации и передового педагогического опыта самой школой и их передачу коллективу преподавателей. ■

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В НАЧАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

К.А.Полковникова

Системные представления о процессах и явлениях в природе и обществе существуют с давних времен. Однако признанным научным направлением системный подход стал лишь в конце 40-х – начале 50-х годов XX века. Появление и становление нового методологического подхода обусловлено потребностями развития производства, науки и техники. Представляется очевидной необходимость использования системного подхода в педагогической науке и практике, ведь педагоги постоянно находятся и действуют в мире систем. К числу окружающих педагогов систем в первую очередь следует отнести личность учащегося, ученический и учительский коллективы, природную и социальную среду. Педагоги-ученые и практики еще до появления понятия «системный подход» пытались овладеть системным стилем мышления и действий. Например, А.С.Макаренко сформулировал ряд положений, которые, несомненно, можно включить в современную концепцию воспитательных систем: «...человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается»; «там, где воспитатели не соединены в коллектив, и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного похода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса». Понятие «системный подход» появилось в начале 90-х го-

дов XX века и в настоящее время получило широкое применение. Сущность системного подхода заключается в том, что он является методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания или преобразования рассматривается как система.

Общеизвестно, что радикальные изменения воспитательной практики возможны только при системном характере мышления и действий участников педагогического процесса. Многие педагогические коллективы стали использовать системный подход в организации своей деятельности, что привело к утверждению в широкой практике такого педагогического феномена, как воспитательная система. Ее наличие в образовательном учреждении дает возможность более качественно заниматься вопросами, связанными с подготовкой специалистов, и быть более конкурентоспособным в сфере образовательных услуг.

Воспитательная система уже не может быть только желательной добавкой к учебному процессу, в современных условиях она является важнейшим условием функционирования образовательного учреждения, выполняя консолидирующую роль. Именно поэтому создание воспитательной системы должно стать главной заботой в любом учебном заведении.

Какие же аспекты надо принимать во внимание при построении воспитательной системы?

Анализ исследований, посвященных проблемам становления и развития воспитательной системы, сложившегося опыта, позволяет выделить следующие аспекты.

I. Сущностные черты воспитательной системы:

1. Определенность мировоззренческих вопросов.
2. Качество педагогических условий (комфортность учащихся и сотрудников); самореализация.
3. Культурологическое обоснование содержания образования.
4. Наличие социально значимой сферы.
5. Инновации, развитие контактов: научных, творческих, методических и др. с НИИ, ВУЗами, другими учебными заведениями.
6. Наличие самоуправления.
7. Современное содержание воспитания.

II. Содержание воспитательной системы:

1. Цели и задачи педагогической деятельности.
2. Педагогические идеи (принципы педагогической деятельности).
3. Системообразующий вид деятельности.
4. Доминантный компонент.
5. Современное содержание воспитания.
6. Модели специалистов.

III. Структура воспитательной системы:

1. Структурный ряд по вертикали (кто действует).
2. Структурный ряд по горизонтали (как действует).

IV. Этапы воспитательной системы:

1. Разработка модели (общая схема).
2. Становление воспитательной системы (конкретизация, уточнение деталей).
3. Развитие воспитательной системы (корректировка и дополнения).

V. Нормативно-правовое и кадровое обеспечение воспитательной системы.

VI. Критерии эффективности воспитательной системы.

Как известно, распространение получила концептуальная модель воспитательной системы, но для построения и практической реализации более удобен модульный вариант.

Напряженный поиск ориентиров в сфере воспитания требует от педагогов ответов на следующие вопросы: какие ценности должны быть положены в основу учебно-воспитательной деятельности учебного заведения? Каковы важнейшие цели учебного заведения?

Не определившись в вопросах мировоззренческих, воспитательную систему не построить. В Концепции воспитания о непрерывном образовании утверждается, что в основе воспитания должны быть диалектичность миропонимания, гуманистические подходы, сформулированные в мировой и отечественной педагогике, положения гуманистической психологии XX в., теория деятельности А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубинштейна и др.

Эффективность воспитательной системы в немалой степени зависит от того, насколько гуманистичны отношения в образовательном учреждении. Каким бы современным оборудованием не было оснащено учебное заведение, но если ученику плохо от того, что его не понимают в группе, если презируют тех, кто хочет хорошо учиться или отказывается принимать участие в коллективном прогугле, если в общежитии дедовщина и рэкет, если преподаватель не справедлив, да к тому же еще и бездарен, то, естественно, дискомфорт во взаимоотношениях учащихся и педагогов будет негативно влиять на учебно-воспитательный процесс.

Учащийся и педагог, главные фигуры в учебном заведении, и комфортность педагогов и сотрудников, с одной стороны, и комфортность учащихся – с другой, выступают определяющими условиями при формировании воспитательной системы. От заместителя директора по воспитательной работе, профессионально занимающегося формированием воспитательной системы, требуется гибкость и настойчивость в проведении правильной педагогической позиции, от которой в большей степени зависит эффективность всей работы.

Безусловно, создать атмосферу доброжелательности, оптимистичности, защищен-

ности каждого члена коллектива намного труднее, чем организовать любую деятельность.

Такой атмосферы общения нельзя добиться ни требованием, ни приказом, но регулировать, корректировать, изменять отношение не только можно, но и нужно, но это влияние должно быть не прямым, а косвенным, мягким.

Для формирования гуманистических отношений в учебном заведении большое значение приобретают возможности для положительного самоутверждения и учащихся, и сотрудников. Широкое поле для самореализации предоставляют художественное и техническое творчество, исследовательская работа, лидерство.

Воспитывающее значение культуры безгранично. Духовные и материальные ценности, созданные человечеством, должны быть освоены учащимися за очень короткий промежуток времени. Без усилий самой личности достичь этого невозможно, но усилия эти необходимо направить, организовать и методически подготовить, чтобы восприятие культуры стало потребностью каждого ученика, ибо учебное заведение несет ответственность за формирование личности своих воспитанников.

Поэтому очень важно организовать приобщение учащихся к культуре, роль педагога в этом процессе – режиссер за кадром, которого не видно, когда учащийся делает свой выбор, но влияние, которое значительно в совершении того или иного выбора.

Как этого достичь, организуя учебно-воспитательный процесс?

Художественное и техническое творчество, исследовательская и поисковая деятельность должны иметь культурологическую направленность.

Обращение к жизни и творчеству выдающихся мыслителей, деятелей культуры, науки, искусства разных времен и народов, к истории открытий и научных идей обогатит любой урок, лекцию, выступление, встречу и т.д. Важно не только органично включать такой материал на отдельных занятиях, но

и проводить бинарные, интегрированные уроки.

Творческие группы учащихся, создаваемые на отделениях, временные творческие коллективы смогут оказать неоценимую помощь в разработке и осуществлении совместных проектов, культурных форм работы.

Большое значение принадлежит спецкурсу, призванному дать учащимся достаточно широкое представление о наиболее важных культурологических проблемах.

Необходима конкретизация деятельности кураторов, которые должны выстроить систему классных часов и внеклассных форм работы в соответствии с культурологическим направлением.

Важно активное функционирование художественного совета по разработке и внедрению соответствующих рекомендаций на всех участках работы, начиная с оформления холлов, вестибюлей и кабинетов и кончая помощью по проведению воспитательных форм работ на должном уровне.

Конечно, культурологический подход не решает всех педагогических проблем, но постоянное обращение к культуре не только дает возможность положительно влиять на развитие личности учащегося, но и обогащает деятельность педагогов в творческом и профессиональном плане.

Роль учебного заведения в образовании учащихся очень значительна, но каждый педагог понимает, что оно не является единственным центром формирования специалиста. Влияние внешних условий, той социальной среды, которая окружает учащихся, многомерно и многофакторно, и не всегда отдельные компоненты среды воздействуют позитивно.

Задача состоит в том, чтобы использовать социальную среду наилучшим образом в воспитательных целях. Инициировать этот процесс должны, прежде всего, педагоги, обращаясь за помощью к учреждениям культуры, комитетам по делам молодежи, комиссиям по делам несовершеннолетних и т.п.

Становление и развитие самоуправления в образовательном учреждении, ориентиро-

ванном на построение воспитательной системы, требует особой педагогической позиции со стороны педагогического коллектива. Важно понимать, что смысл учащегося самоуправления состоит не в том, чтобы одни ученики руководили другими, а в том, чтобы в процессе деятельности в различных формах и видах совместной работы они приобретали опыт гуманистических, демократических отношений.

В последнее время в учебных заведениях наблюдаются две крайности: либо полное отсутствие органов самоуправления, либо копирование форм современной политической деятельности: думы, референдумы, парламенты, выбор депутатов и т.д. Как вариант игры такое копирование, вероятно, допустимо, но реально самоуправление таким образом не построить. Использовать опыт нужно, но применять его необходимо творчески, применительно к местным условиям, учитывая современные тенденции в развитии самоуправления.

Самая сложная и самая тонкая область разработки и формирования воспитательной системы – введение инноваций. Эта проблема, требующая особого внимания, не может быть решена быстро и автономно, т.е. в рамках учебного заведения или силами только его сотрудников, ибо такой сложный процесс объективно предусматривает координацию усилий многих институтов.

Введение инноваций в учебном заведении требует соответствующих условий.

Основные из них следующие:

- развитие субъективной позиции педагогов и учащихся, которая выражается в их интеллектуальной и моральной готовности принять участие в нововведениях;

- доверие к личности педагога-администратора, инициатора нововведений, признание его права на проведение радикальных изменений;

- аргументированность мотивации введения намеченных преобразований;

- наличие инновационного потенциала;

- материально-техническая и финансовая база, позволяющая обеспечить реализацию нововведений;

- творческая устремлённость всего коллектива, деятельность которого направляется и поддерживается администратором, например, заместителем директора по воспитательной работе;

- компетентность сотрудников и эффективность их собственно педагогической деятельности, которая зависит, в частности, от профессионально-демографических характеристик: возраст, пол, трудовой стаж. Известно, например, что наибольшая продуктивность педагогической работы от 5 до 18 лет (возраст от 27 до 40 лет).

Следующим шагом на пути к позитивным изменениям является проблемный анализ.

Для того чтобы ответить на вопрос, что нужно изменить, необходимо выделить наиболее значимые проблемы, решение которых может дать максимально полезный результат. Такую возможность предоставит анализ учебно-воспитательного процесса и его итогов.

После изучения собственной практики полезно обратиться к имеющемуся опыту учебных заведений соответствующего профиля, что позволит критически оценить возможные идеи, в том числе и своего коллектива, для решения тех или иных проблем.

Целесообразно провести цикл проблемных семинаров, методических советов.

Следует организовать изучение научных исследований в области педагогики, психологии, социологии, медицины.

Формирование воспитательной системы – это процесс длительный и сложный, проходящий под влиянием множества факторов. Условно можно выделить следующие его этапы: разработка модели; становление системы; развитие системы.

На первом этапе целесообразно установить деловые контакты с НИИ, ИУУ, ВУЗами и т.д.; сформировать творческие группы; изучить опыт в своём и по возможности в других регионах; оценить состояние дел в учебном заведении и составить перечень проблем для решения; сравнить реальное положение с идеальным вариантом; органи-

зовать теоретическую и методическую подготовку преподавателей (семинары, практические занятия, лекции и т.д.); полученные результаты отправить на экспертизу.

На втором этапе предстоит выбор приоритетных видов деятельности, конкретизация и уточнение деталей, прогнозирование результатов и разработка механизма проверки результатов; укрепление традиций; разработка сценариев деятельности элементов системы.

На третьем этапе особое внимание следует уделить поиску путей и способов интеграции учебной и воспитательной работы. Важно укрепление связей с НИИ, ИУУ, ВУЗами и т.д.; определить разумное соотношение традиций и новаторства, ибо неоправданный отказ от традиций ведет к разрушению системообразующих связей, а невнимание к новаторству – к застою; откорректировать характер контрольно-аналитической деятельности (ввести критерии, диагностические методики); создать систему мониторинга, который позволит получить более полную и объективную информацию о состоянии и результативности педагогического процесса.

Любой администратор должен иметь в виду, что от качества функционирования каждого подразделения зависит конечный результат деятельности всей системы, что любые сбои в одном звене неизбежно отражаются на системе в целом. В связи с этим, структурирование воспитательной системы является очень важным. В ней целесообразно выделить структурный ряд по вертикали (коллективы, входящие в состав учебного заведения), который отвечает на вопрос: Кто действует?, и структурный ряд по горизонтали, отвечающий на вопрос: Что входит в содержание деятельности структурных подразделений учебного заведения?

При формировании воспитательной системы организатор обязан все преобразования осуществлять на безупречно правовой основе. В условиях возросшей самостоятельности образовательных учреждений педагог-администратор получает возмож-

ность использовать все законодательные нормы, в том числе и международные.

Эта практика сама по себе уже является инновационной. Так, Конвенция о правах ребенка, принятая 44-й сессией Генеральной ассамблеи ООН 5 декабря 1989 г., и ратифицированная Верховным Советом СССР 13 июня 1990г., кроме требований, обязывающих соблюдать права ребенка на разностороннее развитие личности, талантов, умственных и физических способностей, на сохранение индивидуальности (ст. 8), предусматривает современные, инновационные по своему значению направления светского воспитания, основанные на фундаментальных общечеловеческих ценностях.

Главное место в нормативно-правовой базе учебного заведения принадлежит закону Российской Федерации «Об образовании». Другой важный документ – Государственные образовательные стандарты, которые предусматривают качественное выполнение федерального компонента программ. Существует еще ряд федеральных законов, постановлений местных органов власти, решений региональных и муниципальных органов управления образованием и т.д.

Важно, чтобы свобода действий современного организатора сочеталась с высокой правовой культурой, чтобы соблюдались права и интересы учащихся и сотрудников учебного заведения.

Необходимо пересмотреть и обновить образовательные процессы, усилив в них гуманистические ценности культуры. Следует обеспечить условия для расширения деятельности юношеских и молодежных самостоятельных объединений и организаций, обеспечивающих саморазвитие личности в учебе, полезном труде, техническом и художественном творчестве, полноценном досуге.

Необходимо осуществить меры по повышению социального статуса воспитания, мобилизовать все для нейтрализации негативных тенденций в сфере воспитания.

Каждый регион России имеет свою социокультурную среду, которая воздейству-

ет на процесс воспитания, на особенности региона, и развитие существующих в нем традиций и самобытности. В этой связи они должны быть учтены в воспитательном процессе учащихся.

Необходимо увеличить число учреждений дополнительного образования, где был бы охват большого числа учащихся начального профессионального образования.

Вовлечь учащихся в производственную деятельность, результаты которой имеют первостепенное значение для формирования и развития личности, для овладения профессией. В этой связи необходимо создать и вовлечь в их работу мини-пекарен, учебных ателье, парикмахерских, учебных магазинов, столярных цехов, станций технического обслуживания автомобилей, художественных мастерских различного профиля, ученические бригады и т.д., которые в наибольшей мере отвечают подготовке рабочих для рынка труда.

Между формализованным развитием системы в рамках узкого профессионализма и объективной потребностью общества, рыночной экономики во всеобщей профессионализации всех слоев населения России существует большое несоответствие. Разрыв между уровнем невостребованной производством квалификации и возможностями системы профессионального образования превращает его в обслуживающий механизм производственного комплекса, что вступило в противоречие с дифференцированными образовательными запросами личности и обусловило отставание развития системы от мирового уровня подготовки специалистов.

Ведущей идеей развития начального профессионального образования выступает жизненная необходимость во всеобщей социализации и профессионализации населения России. К основным средствам реализации этой идеи отнесем следующие:

- создание интенсивных, гибких, дифференцированных систем обучения, обеспечивающих высокое качество образовательной и профессиональной подготовки;

- непрерывное развитие личности на основе гуманизации, интеграции, демократизации и дифференциации образования;

- кооперация учебных заведений и производства;

- многоуровневость и многопрофильность профессиональных учебных заведений;

- скоординированная согласованность социальных, образовательных, государственных и негосударственных структур, конкретных производств и фирм в области подготовки рабочих и специалистов;

- преемственность всех видов образования и образовательных услуг в условиях непрерывного профессионального образования.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – Кн.2. – 320 с.

2. Андреев, С.И. Воспитание положительного отношения к труду у педагогически запущенных учащихся ПТУ / С.И.Андреев. – Екатеринбург, 1993.

3. Алексеев, Н.А. Понятие личностно-ориентированного обучения / Н.А.Алексеев // Завуч. – 1999. – № 3. – С.113–126.

4. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К.Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

5. Байкова, Л.А. Справочник заместителя директора школы по воспитательной работе ОЦ / Л.А.Байкова [и др.]. – М.: Педагогический поиск, 1999.

6. Батышев, С.Я. Производственная педагогика: учеб. для работников, занимающихся профессиональным обучением рабочих на производстве / С.Я.Батышев. – М.: Машиностроение, 1984. – 672 с.

7. Беляева, А.П. Развитие системы профессионального образования / А.П.Беляева // Педагогика. – 2001. – № 8. – С.3–9.

8. Беляева, А.П. Тенденции развития профессионального образования / А.П.Беляева // Педагогика. – 2003. – № 6. – С.21–27.

9. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

10. Голуб, Л.В. Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования / Л.В.Голуб // Педагогика. – 2001. – № 3. – С.48–52.
11. Долженко, О.В. Современные методы и технология обучения в техническом вузе / О.В.Долженко, В.Л.Шатуновский. – М.: Высшая школа, 1990. – 191 с.
12. Едалина, Н.А. Проблемы личностно-ориентированной педагогики. Вып. 5. – Екатеринбург, 1998. – 102 с.
13. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф.Зеер // Педагогика. – 2002. – № 3. – С.16–21.
14. Лизинский, В.М. Практическое воспитание в школе / В.М.Лизинский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с.
15. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания / Б.Т.Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
16. Профессиональная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
17. Фридман, Л.М. Концепция личностно-ориентированного образования / Л.М.Фридман // Завуч. – 2000. – № 8. – С.77–87.
18. Хузиахметов, А.Н. Современное состояние концепций проблемы воспитания // Открытый урок. – 2003. – № 10. – С.2.
19. Шаймарданов, Р.Х. Личностно ориентированная технология педагогического процесса: учеб.-технологич. пособие. – Сургут: СурГПИ. 2002. – 130 с.
20. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М.: ОЦ Педагогический поиск, 1997.
21. Щуркова, Н.Е. Программа воспитания школьника. – Педагогическое общество России, 1998.



КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

ОСВОЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ДИАГНОСТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Л.В.Басова

Сейчас многие исследования, в том числе по национальной школе, посвящены решению одной и той же проблемы – повышения качества обучения, и имеют один и тот же объект – управление качеством обучения. Различаются эти работы выбранными подходами, используемыми методами, вариативным содержанием, возрастными особенностями учащихся, областью реальной действительности, выбором предмета исследования.

Понятие «качество» определяется в словарях как степень реализации заданного свойства. При оценке результатов обучения особенно важно, умеют ли ученики выполнять стандартные задания, это оценивается, как правило, отметкой «4». Соответственно, качество обучения в классном коллективе оценивается обычно количеством учеников, имеющих высокие отметки по всем предметам и выраженном в процентах от общего количества учеников. Этот критерий прост и получил широкое применение в практике работы образовательных учреждений.

Следует, однако, заметить, что в последние годы этот критерий стал применяться не столь объективно, и многие школы стали применять более объективные критерии для оценки своей работы, например, годовую сохранность качества обучения. Этот критерий отражает, какую часть составляет достигнутое качество обучения от прошлогоднего его уровня в этом же классном коллективе. Для российских (в том числе – национальных) условий годовая сохранность качества обучения находится обычно на 80-процентном уровне, что не позволяет нашим школам сравниться с европейскими,

для которых среднее значение этого критерия составляет 90%.

Управление качеством обучения в школах обычно проводится на примитивном уровне – без выделения первоочередных задач, без опоры на закономерности, не технологично. Вероятно, по этим причинам управление качеством обучения часто выбирается соискателями как объект исследования. И это правильно. Но при этом почти никогда не рассматривается вопрос о том, что важнее: сохранять качество или наращивать его.

Еще хуже обстоит дело с выбором предмета исследования. Далеко не всегда он увязывается с реальным состоянием обучения, не всегда методологически правильно обосновывается. Между тем, правильный выбор предмета исследования во многом определяет полезность выполняемой работы, и требует внимательного отношения.

В нашем случае для выбора предмета исследования может быть использована оценка состояния качества обучения в национальной школе: с 4 по 9 класс национальных школ в Марий Эл количество изучаемых предметов увеличивается с 11 до 16, а качество обучения падает почти в два раза.

Проведенный анализ трудностей позволил выявить основные причины снижения качества обучения в национальной школе:

- недостаточный активный словарь в 1-х классах;
- низкий уровень общеучебных умений в 4-6 классах;
- недостаточно развитое умение пересказывать в начальной и основной школе (при этом нарастает количество учеников, нуждающихся в речевой поддержке);

– большое количество предметов в 7–9 классах (в национальных школах 15–17 одновременно изучаемых предметов, то есть в среднем больше, чем в русских школах, на 2 предмета), нерациональное распределение часов в учебном плане (существуют предметы, на которые выделяются 0,5 часа в неделю, что ведет к недопустимому распылению времени и сил).

Путем обобщения основных трудностей, сформулирована основная проблема исследования: как повысить доступность и сохранность качества обучения, используя педагогические возможности для улучшения передачи учебной информации? Это равноценно требованию Аристотеля о том, что «разумный гоняется не за тем, что приятно, а за тем что избавляет от неприятностей».

С практической точки зрения, надо начинать с обеспечения дидактической доступности. И именно с этим ключевым понятием оказались тесно связаны первые три критические точки национальной школы. Так что и обеспечение доступности может служить основанием для объединения именно этих точек в качестве предмета исследования.

Есть еще одно основание для принятого нами обобщения – возможность выполнения (важного с точки зрения практики) принципа конструктивности: для этих критических точек возможны достаточно простые, технологичные решения, а вот обилие учебных предметов в 7- классах преодолеть оказывается довольно сложно.

При выполнении исследования были последовательно использованы компетентностный и диагностико-технологический подходы.

Общеизвестно, что сейчас получает широкое распространение *компетентностный подход*, а с его позиции первые три критические точки связаны с коммуникативной компетенцией, то есть имеют общую природу. И это может служить основанием для обобщения названных критических точек.

Все чаще в журнальных статьях появляются различные попытки истолкования компетентностного подхода, отмечаются и по-

ложительные, и отрицательные его особенности.

Содержание образования в значительной мере регламентируется компетенциями Евросовета [5, с.8]:

- «политические и социальные компетенции, такие, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, конструктивно разрешать конфликты, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявления расизма, ксенофобии и климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, отсутствие которых угрожает некоторой социальной изоляцией. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения способствуют формированию критического мышления в отношении большого потока информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения, что способствует совершенствованию личности как в профессиональном, так и социальном, личностном аспектах».

Многие авторы критически относятся к основным положениям компетентностного подхода – пяти основным компетенциям, принятым Евросоветом и к семи суперкомпетентностям, обозначенным ЮНЕСКО.

Заметим, что они не являются чем-то надуманным, что они существовали (может быть, в иных формах) в образовательной практике разных государств. Две из них

(обеспечение демократичности и способности жить в многокультурном обществе) не вызывали особых затруднений в национальных регионах России. Три остальные всегда были в зоне пристального внимания школ, и они получили важную акцентировку при разработке проекта модернизации образования с помощью ключевых слов:

- доступность связана с коммуникативной компетенцией;

- качество образования связано с критическим мышлением в отношении большого потока информации;

- эффективность образования связана с возможностью непрерывного образования на протяжении всей жизни.

Г.К.Селевко, например, в статье «Компетентности и их классификация» выделяет «...ключевые суперкомпетентности:

- *математическую* компетентность: уметь работать с числом, числовой информацией (владеть математическими умениями);

- *коммуникативную* (которая тесно соотносится с языковой) компетентность: уметь вступать в коммуникацию, быть понятным, непринужденно общаться;

- *информационную* компетентность: владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации;

- *автономизационную*: быть способным к саморазвитию, способность к самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности;

- *социальную*: уметь жить и работать с людьми, близкими, в трудовом коллективе, в команде;

- *продуктивную*: уметь работать и зарабатывать, быть способным создать собственный продукт, принимать решения и нести ответственность за них;

- *нравственную*: готовность, способность и потребность жить по традиционным нравственным законам.

Этот состав ключевых суперкомпетентностей содержится в рекомендациях ЮНЕСКО и в «Концепции модернизации российского образования»...» [3]. Там же приведено раз-

вернутое подразделение ключевых суперкомпетентностей по видам деятельности, по сферам общественной жизни, и т.д.

Г.Г.Левитас связывает компетентность с методами познания и преобразования мира [1, с.139].

А.А.Нестеренко подчеркивает «...очевидное противоречие: знаний (соответственно, умений и навыков) становится все больше, а возможности ученика по их восприятию ограничены... Значит, учить надо так, чтобы ученик был способен легко самостоятельно освоить (а на более продвинутом уровне – при необходимости – самостоятельно получить) нужный ему метод» [1, с.140].

В.В.Гузеев излагает и поддерживает позицию ряда авторов: «...основной компетентностью, которая формируется к концу основной школы, является способность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком. Такое понимание компетентности может быть конкретизировано как:

- социальная компетентность – способность действовать в социуме с учетом позиций других людей;

- коммуникативная компетентность – способность вступать в коммуникацию и быть понятным;

- предметная компетентность – способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры» [1, с.141].

Здесь четыре раза упоминается компетентность как способность. Заметим по этому поводу, что психологи трактуют умения как реализованные способности.

Для учителей начальной школы представляет особый интерес *дидактическая доступность* и связанная с нею коммуникативная компетенция (как умение и способность вступать в коммуникацию, быть понятным, непринужденно общаться).

В Российской педагогической энциклопедии [7] доступности обучения дается такое определение: «...соответствие содержания, объема изучаемого материала, методов

и организационных форм обучения возрастным и индивидуальным возможностям учащихся, имеющимся у них знаниям и представлениям, условиям обучения». Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин и др. также отмечали, что «принцип доступности требует, чтобы обучение и воспитание строились на уровне возможностей учеников, без интеллектуальных, физических и моральных перегрузок» [4, с.48-49].

Другими словами, под дидактической доступностью понимается один из результирующих признаков обучения, который характеризует быстроту качественного усвоения материала и связан с успешностью обучения детей. Дидактическая доступность – понятие, зависящее от многих признаков, многомерное, и возникают некоторые сложности при ее количественной оценке.

Поэтому рассмотрены три случая количественной оценки дидактической доступности и предложены простые формулы для ее расчета:

- для изучения какого-либо учебного предмета отдельным учеником;
- для освоения учеником программы, состоящей из нескольких предметов;
- для условий классного коллектива.

Самый простой случай, который придется рассматривать, это оценка доступности изучения какого-либо учебного предмета для конкретного ученика. Совершенно очевидно, что предмет доступен для изучения, если ученик усваивает его не ниже, чем на «4». Отметка «3» означает, что существуют какие-то трудности, что уровень доступности весьма сомнителен. В этой простой ситуации можно использовать дихотомию, когда 1 оценивается наличие доступности предмета, а 0 означает наличие трудностей, отсутствие доступности.

Несколько сложнее случай, когда ученик осваивает учебную программу, состоящую из нескольких учебных предметов. Если из N предметов он освоил не все на «4» и «5», а лишь n предметов, то для оценки доступности изучаемой программы логично использовать отношение $D = n : N$. Например,

если ученик изучает 12 предметов, и по 9 из них имеет высокие отметки, то доступность обучения для него равна $D = 9 : 12 = 0,75$. Доступность обучения для ученика имеет два важных свойства: во-первых, ее использование обнаруживает достаточно сильное стимулирующее действие для слабых учеников; во-вторых, в основной школе, где от 5-го к 9-му классу нарастает количество одновременно изучаемых предметов (то есть растет знаменатель N), доступность обучения неизбежно уменьшается.

Наконец, можно говорить о доступности обучения для данного классного коллектива – как среднем значении доступности. Его можно определить двумя способами:

- либо, просуммировав значения доступности для всех учеников, разделить полученную сумму на количество учеников

$$D_{\text{кл}} = (D_1 + D_2 + \dots + D_k) : k,$$

- либо, составив ведомость отметок для всех учеников по всем изучаемым предметам, посчитать в этой ведомости количество высоких отметок $N_{\text{в}}$ и разделить его на произведение количества изучаемых предметов z и количества учеников k (то есть на общее количество отметок $N_{\text{кл}}$)

$$D_{\text{кл}} = N_{\text{в}} : (z k) = N_{\text{в}} : N_{\text{кл}}.$$

Количественная оценка дидактической доступности представляет практический интерес и для ученых-теоретиков и для учителей – как инструмент анализа.

Так, количественная оценка дидактической доступности для учеников наших экспериментальных классов (по отношению $D = n : N$) позволила разделить всех учеников на две группы – с нормальной и с ослабленной дидактической доступностью. Затем для каждой группы был определен средний уровень общеучебных умений (см. табл.).

Анализ таблицы позволяет сделать следующие выводы:

- обе группы учеников почти не отличаются по средним значениям скорости письма, которые гораздо выше официального норматива (40-45 букв в минуту);
- но эти группы существенно отличаются по скорости чтения и вычислений;

Таблица

Средние значения общеучебных умений и дидактическая доступность

Группы учеников 4 кл. по уровню доступности	Чтение, слов/мин	Письмо, букв/мин	Вычисления, цифр/мин
$D = 1$	131	70	32
$D < 1$	91	64	23
<i>отношения средних значений</i>	1,44	1,09	1,39

– выполнение официального норматива скорости чтения (90 слов в минуту) обеспечивает обучение на низком уровне дидактической доступности, обрекает ученика быть троечником;

– для повышения дидактической доступности нужна усиленная работа над вычислениями и введение обоснованного норматива.

Оценка дидактической доступности имеет два важных свойства: во-первых, ее использование обнаруживает достаточно сильное стимулирующее действие для слабых учеников; во-вторых, в основной школе, где от 5-го к 9-му классу нарастает количество одновременно изучаемых предметов, дидактическая доступность неизбежно уменьшается.

Интерес к дидактической доступности усиливается, так как она характеризует быстроту качественного усвоения материала и связана с успешностью обучения детей.

Мы с должным пиететом относимся к мнению видных ученых о компетентностном подходе, но этот подход лишь эскизно позволил выделить три составные части гипотезы: развитие памяти первоклассников, развитие общеучебных умений в 4-5 классах, совершенствование пересказа в начальных классах. К сожалению, мы не смогли использовать этот же подход для детализации основных положений гипотезы, для обеспечения ее конструктивности. Поэтому его применение должно быть дополнено использованием диагностико-технологического подхода. Чтобы убедиться в уникальности этого подхода, надо проследить его генезис, отражающий конвергентную трансформацию деятельностного подхода.

Вначале Н.М.Таланчук ограничил деятельностный подход рассмотрением периодических циклов и ввел представление о фазовости. Получившийся при пересечении этих идей новый подход был назван автором системно-функциональным (рис. 1).



Рис. 1. Реализация идеи Н.М.Таланчука

Этот шаг был крайне необходим для системы образования с ее обилием периодических явлений.

На втором шаге экспериментально-технологическая площадка «Преемственность» [2] использовала пересечение системно-функционального подхода с концепцией развивающего и воспитывающего обучения (РВО). Был получен первый вариант диагностико-технологического подхода (ДТ-подход, рис. 2).

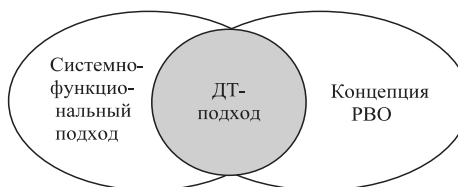


Рис. 2. Реализация идеи ЭТП «Преемственность»

На третьем шаге конвергентного преобразования деятельностного подхода экспериментально-технологическая площадка

«Преемственность» использовала идею Д.Хейса о кольцеобразном характере обратной связи (рис. 3). В результате был получен управленческий вариант диагностико-технологического подхода.

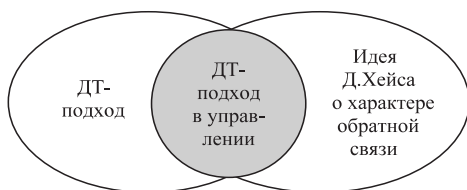


Рис. 3. Реализация идеи Д.Хейса

Как видим, конвергентная трансформация деятельностного подхода привела к его обогащению новыми идеями и превратила в совершенно новый, диагностико-технологический подход – уникальный по своим свойствам и исследовательским возможностям.

Дальнейшая работа по повышению доступности обучения и по освоению коммуникативной компетенции предполагает:

- применение технологии подготовки психики ребенка к развитию речи (технология Е.Ю.Коростелевой);
- совершенствование общеучебных умений;
- применение технологии обучения пере-сказу с учетом национальных особенностей.

Отметим, что освоение коммуникативной компетенции невозможно без применения диагностико-технологического мышления.

Литература

1. Дахин, А. Компетентность и компетентность: сколько их у российского школьника? / А.Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С.136–143.
2. Зайцев, В.Н. Практическая дидактика: учеб. пособие для педагогических специальностей университетов и институтов повышения квалификации работников образования / В.Н.Зайцев. – М.: Народное образование, 1999. – 224 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Логос, 2002. – С.48.
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К.Бабанский, В.А. Слостенин, Н.А.Сорокин и др.; под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 2-е изд. доп. и перераб. – С.48–49.
5. Переверзев, В.Ю. Компетентностный подход в рамках современной образовательной парадигмы / В.Ю.Переверзев, С.Н.Фомин // Образовательная политика. – 2007. – № 3. – С.7–9.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с., ил. Т.1 – А-М – 1993. – С.287–288.
7. Селевко, Г.К. Компетентности и их квалификация / Г.Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С.138–143.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А.П. Васильев

Изменения, происходящие в мире и в российском обществе, выдвигают задачу выработки качественно новой стратегии образования. Эти изменения находят свое выражение в активизации контактов между людьми, в росте международного сотрудничества, в ускорении научно-технического прогресса, в фактическом

стирании границ между странами. Все это, безусловно, приводит к качественным и структурным изменениям на рынке труда, характеризующимся возрастанием требований к качеству подготовки специалистов.

Новые вызовы времени диктуют необходимость пересмотра существующих подходов в системе профессионального образо-

вания с целью развития у будущих специалистов таких качеств, которые бы позволяли им чувствовать себя более уверенно в современной производственной среде. С учетом этого российскими учеными была разработана и Правительством РФ одобрена Концепция модернизации российского образования до 2010 г., провозглашающая изменение цели профессионального образования: с подготовки *узкого специалиста* – на подготовку *профессионала*, с вооружения профессиональными знаниями и умениями на профессиональное развитие обучающихся [4].

Существуют различные толкования понятия «профессионал». В словаре русского языка С.И.Ожегова под ред. Н.Ю.Шведовой дается, на наш взгляд, бытовое понимание понятия «профессионал», который трактуется как «человек, занимающийся чем-нибудь как профессией (в отличие от любителя)». Термину же «специалист» дается следующая дефиниция: «работник в области какой-нибудь определенной специальности» [13]. Тем самым, в бытовом понимании не делается существенной разницы между этими двумя понятиями. Но существует научное понимание этих двух понятий, получившее свое отражение в профессиологии, в науке, предметом которой является изучение особенностей различных профессий. Согласно научной трактовке специалист – это работник, обладающий необходимыми для данной квалификации знаниями, умениями и навыками, а профессионал – это социально и профессионально компетентный работник с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающийся индивидуальным стилем деятельности. В.Д.Симоненко рассматривает различия между специалистом и профессионалом сквозь призму таких понятий, как *профессиональная квалификация, ключевые квалификации и ключевые компетенции*. В его понимании «профессиональная квалификация – это степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и

навыков, необходимых для выполнения определенной работы. Ключевые квалификации – общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий. Ключевые компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах» [8]. Профессионала от специалиста, на взгляд В.Д.Симоненко, отличает именно наличие у него последних двух характеристик: профессиональная квалификация является обязательной для любого специалиста, без которой выполнение профессиональной деятельности, по определению, теряет свой смысл. Глубоким и имеющим практическую ценность для нашего исследования является видение А.А.Деркача на проблему профессионализма. По его мнению, характеристикой профессионала является наличие следующих качеств: высокая профессиональная квалификация и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач с высокой и стабильной продуктивностью [3].

Наше исследование преследует своей целью формирование готовности будущих инженеров к работе с иноязычной специальной литературой. Мы полагаем, что умение инженера работать с иноязычной литературой в пределах своей специальности – безусловный показатель его профессионализма. Попробуем обосновать данный тезис. Современному инженеру приходится работать в принципиально иных условиях, нежели его предшественнику. Если раньше специалист работал в условиях массового стабильного производства, когда период обновления научно-технических знаний составлял в среднем 30–40 лет, то сегодня этот период сократился до 5–10 лет, а в некоторых отраслях – до 3–5 лет. При этом в Государственном образовательном стандарте

высшего профессионального образования одним из обязательных требований к подготовке инженеров является знание передового опыта и достижений зарубежной науки и техники в соответствующей области знаний. Учитывая ускорившееся обновление научно-технических знаний, ждать перевода и перепечатывания книг и статей становится непозволительной роскошью (проходит в среднем 2-3 года между временем перевода и напечатанием книги), поэтому инженер должен уметь самостоятельно, по зарубежным первоисточникам, отслеживать, что делается и планируется в соответствующей отрасли науки и техники. Таким образом, умение работать с иноязычной специальной литературой является важной составляющей того многообразия профессиональных умений и навыков, которое, на взгляд А.А.Деркача, должно быть присуще современному профессионалу.

Следует заметить, что формы работы с иноязычной литературой многообразны, равно как и взгляды исследователей на эту проблему. Например, М.В.Ляховицкий выделяет шесть основных форм работы над текстом: «информативное чтение, аннотирование текста, тезирование текста, реферирование текста, учебное рецензирование, перевод текста» [7]. А.В.Федоров также проводит четкую разграничительную линию между понятиями «перевод» и другими формами работы с текстом, хотя при этом предпочитая не выделять их отдельно и давая им такие условные названия, как «переделка, пересказ или сокращенное изложение» [16]. В.С.Слепович вообще не рассматривает аннотирование и реферирование в качестве отдельных форм работы, а считает их видами перевода, заключающимися в «изложении основных мыслей оригинала на языке перевода (реферативный перевод)» или «в сжатой передаче смысла оригинала средствами другого языка (аннотационный перевод)» [13]. Тем самым, работа с иноязычным текстом в его понимании может строиться на основе полного, реферативного и аннотационных видов перевода. Т.Ю.Поляко-

ва и Е.В.Синявская вообще исключают термин «перевод» при обозначении форм работы с иноязычным текстом, предпочитая ему термин «чтение»: изучающее, ознакомительное, поисковое и просмотрное виды чтения [1]. Тем не менее, при изучении той дефиниции, которое они дают понятию «изучающее чтение» («полное и точное понимание текста»), становится понятным, что данный термин используется ими как синоним понятия «перевод».

При всем многообразии взглядов и при всей разности терминологии важно определить, какая из форм работы с иноязычной литературой является первичной, базовой, а какие – производными от нее. Какое умение работы с текстом является основополагающим, определяющим саму возможность и успешность осуществления других форм работы? На какую форму работы следует уделить первоочередное внимание при формировании готовности будущих инженеров к работе с иноязычной литературой?

По мнению того же М.В.Ляховицкого, «создание реферата, как в и случае с аннотированием, становится возможным только в случае, если *текст хорошо понят* референтом» (ключевая мысль в этом предложении выделена курсивом) [7]. Действительно, какая бы цель ни стояла перед специалистом – осуществить перевод, реферирование или аннотирование текста – первым шагом является ознакомление с содержанием иноязычного текста, и главное здесь – хорошо понять текст. При этом «адекватное понимание» (З.Е.Роганова), «точное уяснение и истолкование» (А.В.Федоров) – это есть то, с чего, на взгляд вышеназванных исследователей, начинается и на чем основан любой перевод [11, 16]. Следовательно, от умения правильно выполнить данную переводческую операцию (следующей является воспроизведение иноязычного текста средствами языка перевода – *прим. автора*) зависит возможность и успешность выполнения других форм обработки информации. О примате перевода над другими формами работы с иноязычной литературой можно

судить и по следующему логическому умозаключению: *умению аннотировать и реферировать невозможно научить без обученности переводить, а умению переводить можно научить и без предварительного обучения аннотированию и реферированию*. С учетом очевидной значимости перевода и ввиду примата этой формы работы с иноязычной литературой над другими, мы провели анализ постановки обучения студентов технического вуза данной форме работы и пришли к следующим выводам:

1. *Недостаточно основательное вооружение студентов теоретическими основами научно-технического перевода*

Обучение студентов переводу ведется без привлечения всего того положительного опыта, который был накоплен в такой отрасли языкознания, как переводоведение. Этому не в малой степени способствует тот факт, что сама система подготовки будущих учителей иностранного языка не ориентирована на глубокое изучение ими теоретических основ перевода. В связи с этим, несмотря на то, что в учебной практике многих преподавателей задания на перевод текстов и занимают большой удельный вес, выполнению таких заданий не предшествует предварительное разъяснение студентам *теоретических* принципов перевода, способов и приемов перевода, обеспечивающих адекватность перевода, специфических особенностей перевода научно-технических текстов. Обучение переводу осуществляется без соблюдения такого важного закона дидактики, как *единство теории и практики*. Как следствие, сохраняется тенденция к переводу текстов на основе интуитивной догадки и приблизительного улавливания смысла текста. Лишь твердая опора на теоретические основы перевода позволит заменить, по словам А.Л.Пумпянского, «интуитивную догадку переводом, основанным на логике языковых фактов» [10]. Как подчеркивает С.А.Семко, «без знания теории перевода подлинный профессионализм в области переводческой деятельности невозможен» [9]. О значимости теоретических

знаний для полноценного формирования любого навыка и умения сказано немало. Так, С.Л.Рубинштейн писал, что «вопросы большой теории, правильно поставленные и верно понятые, это вместе с тем и практические вопросы большой значимости» [12]. По словам И.Я.Лернера, «без знаний не может быть и умений: прежде чем что-то *сознательно* сделать, надо знать, что, как и для чего делать» [6]. Обучению любой деятельности должно предшествовать предварительное ознакомление с тем опытом, который был накоплен исследователями, и закреплен в форме теоретических положений и правил.

2. *Отсутствие адекватности форм организации учебной деятельности студентов формам профессиональной деятельности будущих инженеров*

В системе профессионального образования очень важно создавать такую образовательную среду, которая бы максимально адекватно воспроизводила процессы, происходящие в реальной общественно-производственной системе. Это позволит собственно учебную деятельность студентов перевести в квазипрофессиональную, сочетающую в себе учебный и профессиональный компоненты, и облегчит процесс перехода к выполнению профессиональных функций в будущем. Что означает данный тезис применительно к целям и задачам нашего исследования – формирование у будущих инженеров навыков и умений перевода специальной литературы. Это означает:

- активное использование инновационных форм организации деятельности при обучении переводу, таких как дидактическая игра, учебная дискуссия, переводческие конкурсы, обучающие тренинги;
- постепенное повышение удельного веса аутентичных технических текстов и полный переход к их использованию на завершающей стадии обучения;
- максимально широкий охват научно-технических текстов различной жанровой градации (статьи, монографии, патенты, технические книги);

- высокую степень обученности работе как с традиционными, так и с современными инструментами переводчика для продуктивной самостоятельной переводческой деятельности;

3. Отсутствие интегративности в обучении будущих инженеров переводу иноязычной специальной литературы

По мнению Л.Д.Столяренко, тенденция к интегративности в содержании образования должна проявляться в усилении межпредметных связей, в синтезе двух культур (технической и гуманитарной), когда все преподаватели действуют в одном направлении развития способностей студентов на основе формирования сущностных знаний с установлением межпредметных связей и целостных представлений [15]. Необходимость построения процесса обучения переводу иноязычной литературы именно на такой основе продиктована самим статусом этой дисциплины, возникшей, по словам А.Л.Пумпянского, «на стыке лингвистики, с одной стороны, и науки и техники, с другой стороны». Следовательно, «перевод АНТЛ надо рассматривать как с языковедческих позиций, так и со специальных научно-технических позиций» [10]. И в этих условиях, как продолжает А. Крупченко, преподаватели иностранного языка в техническом вузе «сегодня не могут дистанцироваться от специальных дисциплин в ходе преподавания иностранного языка, апеллируя к полученному лингвистическому образованию» [5]. Только содружество с преподавателями специальных дисциплин позволит систематизировать и конкретизировать иноязычную терминологию, повысить уровень научно-технической подготовки преподавателей иностранного языка и, в конечном итоге, более качественно и осознанно обучать будущих инженеров переводу иноязычной специальной литературы.

4. Недостаточность учебно-методического обеспечения процесса обучения будущих инженеров переводу иноязычной специальной литературы

Одним из важных вопросов дидактики, по словам В.И.Андреева, является «вопрос

о том, с помощью чего осуществляется обучение», т.е. какие средства обучения используются и как они соотносятся с целью обучения [2]. Анализ имеющихся учебников и учебных пособий на предмет их возможного использования для формирования навыков и умений перевода выявил их недостаточную пригодность как с точки зрения цели обучения, так и профилизации выбранного студентами вуза. О важности данного вопроса свидетельствует тот факт, что создание дидактических средств обучения признано одним из главных направлений развития профессионального образования и получило отражение в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. [4].

В результате анализа требований Госстандарта и изучения требований работодателей к уровню иноязычной подготовки инженеров дорожно-транспортного комплекса мы пришли к выводу, что имеющиеся учебные материалы по обучению будущих инженеров переводу не в полной мере адекватны с точки зрения их соответствия специфике будущей специальности инженеров. В частности, в них не в полной мере отражен профиль специальности, слабо учтены особенности существующей в рамках специальной литературы жанрово-стилистической градации (статьи, монографии, инструкции, патенты, технические книги, т.д.). Наблюдается недостаток учебных материалов, где бы студентам разъяснялись особенности образования и перевода терминологии по профилю специальности студентов.

Итак, мы обозначили ряд существенных проблем, из-за наличия которых формирование навыков и умений перевода иноязычной специальной литературы у будущих инженеров осуществляется в настоящее время недостаточно эффективно. Выявление и анализ существующих проблем закладывает основу для правильного определения исходных позиций и реализации последующей обучающей деятельности, эффективного формирования готовности будущего инженера к работе с иноязычной литературой. В

современных условиях эти умения и навыки – важная составляющая профессионализма инженера, и говорить о его подлинном профессионализме, не решив указанные выше дидактические проблемы, не представляется возможным. Современного профессионала характеризует *многообразие эффективных профессиональных знаний и умений*, что предусматривает его умение совмещать несколько видов деятельности и при этом выполнять их на высоком уровне, соответствующем сложности стоящих перед ним задач.

Литература

1. Английский для инженеров / Т.Ю.Полякова и др. – М.: Высшая школа, 2004. – 462 с.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 606 с.
3. *Деркач, А.А.* Акмеологические основы развития профессионализма / А.А.Деркач. – М.; Воронеж: Моск. псих.-соц. ин-т; МОДЭК, 2004. – 751 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Распоряжение Правительства РФ № 1756–р от 29 декабря 2001 г. // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С.3–31.
5. *Крупченко, А.Н.* Профессиональная лингводидактика / А.Н.Крупченко // Высшее образование в России. – 2006. – № 5 – С.158–160.
6. *Лернер, И.Я.* Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1980. – 256 с.
7. *Ляховицкий, М.В.* Методика преподавания иностранных языков / М.В.Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 158 с.
8. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / В.Д.Симоненко и др. – М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2005. – 365 с.
9. Проблемы общей теории перевода / С.А.Семко и др. – Таллин: Валгус, 1988. – 200 с.
10. *Пумпянский, А.Л.* Чтение и перевод английской научной и технической литературы / А.Л.Пумпянский. – М.: Наука, 1968. – 321 с.
11. *Роганова, З.Е.* Перевод с русского на немецкий / З.Е.Роганова. – М.: Высшая школа, 1971. – 208 с.
12. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание: о месте психологического во всеобщей взаимосвязи явлений / С.Л.Рубинштейн. – М.: 1957. – С.3.
13. *Слепович, В.С.* Курс перевода / В.С.Слепович. – Минск: НТОО «ТетраСистемс», 2001. – 268 с.
14. Словарь русского языка С.И.Ожегова / Н.Ю.Шведова и др.: под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Русский язык, 1985. – 796 с.
15. *Столяренко, Л.Д.* / Педагогика: 100 экзаменационных ответов / Л.Д.Столяренко, С.И.Самыгин. – М.: Ростов н/Д: Изд. центр «Март», 2005. – 255 с.
16. *Федоров, А.В.* Основы общей теории перевода / А.В.Федоров. – М.: Высшая школа, 1968. – 395 с.

СУБЪЕКТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ СПЕЦИАЛИСТА

Е.В.Кулакова, Л.Н.Мотунова

В условиях активной реализации идей Болонского соглашения о создании в Европе единого образовательного пространства, об унификации требований к учебному процессу и всем его участникам, об универсализации многоуровневого образования и о повышении качества образовательных услуг, предъявляются новые, повышенные требования к специалистам в области

обучения и воспитания (Э.Ф.Зеер, И.Ф.Исаев, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластёнин, А.Р.Фонарёв и др.).

Ориентация образования на субъектную, личностную парадигму требует существенной перестройки сложившегося к настоящему времени взгляда на психологию педагога профессиональной школы, на его профессиональное развитие. В педагогике и

психологии довольно широко используются термины «профессиональное становление», «профессиональное развитие» личности педагогического работника (С.Г.Вершловский, С.М.Годник, Э.Ф.Зеер, А.Г.Козберг, И.П.Кузьмин, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, А.С.Огнев, Е.И.Рогов, В.А.Сластенин и др.).

Согласно Л.М.Митиной, профессиональное развитие учителя представляется как рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности.

В работах известного отечественного психолога Э.Ф.Зеера профессиональное становление инженерно-педагогического работника рассматривается автором как «формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск определенных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека.

Как видно, профессиональное развитие – это динамический процесс, включающий изменения в личности, функциональном, предметном, технологическом и социальном аспектах профессиональной деятельности инженерно-педагогического работника.

В качестве движущих сил профессионального развития педагога рассматривается его способность к разрешению противоречий внутрисубъектного характера, обусловленных неудовлетворенностью уровнем своей профессиональной деятельности, профессионального роста, потребностью в дальнейшем самосовершенствовании.

При этом факторами (и одновременно объектом) профессионального развития (саморазвития) выступает профессионально-

педагогическая направленность, профессионально-педагогическая компетентность, профессионально важные качества.

Профессионально педагогическая направленность – это направленность педагога на профессию, заинтересованность в ней, осознание миссии, предназначения профессии, стремление к профессиональному росту.

Профессионально педагогическая компетентность – это владение педагогом необходимой суммой знаний, умений, навыков по предмету и умение трудиться в коллективе, устанавливать и поддерживать отношения с другими членами коллектива.

Профессионально важные качества – это качества педагога, влияющие на эффективность осуществления его профессиональной деятельности.

Фундаментальным условием профессионального развития педагога, согласно Л.М.Митиной, является переход его на более высокий уровень профессионального самосознания, что позволяет педагогу сознательно изменять свою профессиональную биографию, успешно заниматься профессиональным саморазвитием, самосовершенствованием.

Идеи субъектной педагогики, отраженные в работах авторитетных отечественных педагогов и психологов – К.А.Абульхановой-Славской, Б.Г.Ананьева, Л.В.Абдалиной, А.В.Брушлинского, Н.В.Кузьминой, А.В.Петровского, С.Л.Рубинштейна, В.А.Сластенина – становятся сегодня приоритетными направлениями в изучении психолого-педагогических механизмов личностно-профессионального развития специалистов. Есть все основания утверждать, что феномен субъектного становления личности педагога должен быть примером пристального изучения в системе повышения квалификации работников образования. Помощь в этом могут оказать разработанные ведущими отечественными педагогами и психологами идеи субъектности (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, С.Я.Рубинштейн и др.), концепции: личностно ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, В.В.Зайцев, В.В.Се-

риков и др.); личностно ориентированного обучения (И.С.Якиманская), объект-субъектного преобразования личности (С.М.Годник, В.А.Сластенин); субъектогенеза в обучении (А.С.Огнев).

Рассматривая педагогическую деятельность как решение педагогом множества разнообразных задач и в соответствии с субъектной парадигмой, личность педагога выступает как самоорганизующийся субъект, способный к целесообразному упорядочиванию собственной активности при решении профессиональных проблем. Кроме того, педагог как самоорганизующийся субъект должен быть наделен следующими характеристиками:

- способностью не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

- осознанием и принятием задач, проблем, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способностью, стремлением личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

- владением умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми установками и задачами;

- осознанием собственной значимости для других людей, ответственностью за результаты деятельности, причастности и ответственности за явления природной и социальной действительности, способностью к нравственному выбору в ситуациях коллизий; стремлением определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;

- способностью к рефлексии, потребностью в ней как условию осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, «осознанием пределов собственной несвободы», с другой;

- «интегративной активностью» (К.А.Абульханова-Славская), предполагающей активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной коррективы способов деятельности;

- стремлением и способностью инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

- направленностью на реализацию «само...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и др.;

- способностью самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей соответствующие, с учетом поставленной цели; внутренней независимостью от «внешнего мира», внешних влияний, независимостью не в смысле их игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, их коррекции, изменения;

- творческим потенциалом, уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных, межсубъектных отношений, взаимодействия, сотрудничества, общения (Г.И.Аксёнова, В.А.Сластенин).

В соответствии с основными потенциалами личности –гносеологическим, аксиологическим, регулятивным, коммуникативным – самоорганизация предстает как важная составляющая готовности педагога к профессиональному развитию.

Исходя из этого, готовность инженерно-педагогических работников к профессиональному развитию может быть определена как владение им совокупностью профессионально-педагогических знаний, умений, наличие качеств, обеспечивающих совершенствование в самоорганизации при решении профессиональных проблем.

Согласно ряду авторов (Л.В.Абдалина, М.М.Кашапов, О.А.Конопкин, Ю.Н.Кулюткин, А.С.Огнев, Л.Ф.Спирин) самоорганизация собственной деятельности в решении профессиональных проблем обеспечивается, в первую очередь, такими умениями, как:

- формулировать проблему;
- мотивировать решение проблемы;
- ставить цель;
- оценивать собственные ресурсы;
- определять и преодолевать возможные помехи;

- прогнозировать результаты;
- корректировать собственные действия и действия учащихся.

Кроме того, для этого необходимы:

- профессиональные знания о сущности педагогической деятельности инженерно-педагогических работников; о готовности специалиста к профессиональной деятельности; об особенностях, технологиях профессионального развития педагога (специалиста); о субъектной парадигме в образовании; о сущности современных образовательных технологий;

- развитые, профессионально важные качества – инициатива, ответственность, рефлексивность, обеспечивающие педагогу самостоятельное решение профессиональных проблем.

Наши исследования показали, что большинство инженерно-педагогических работников не готовы к профессиональному развитию, 67,9% педагогов имеют низкий уровень готовности, который характеризуется слабовыраженной активностью педагогов. Они не самостоятельны в решении профессиональных проблем. Владели разрозненными, бессистемными знаниями о сущности, принципах, содержании, формах, методах педагогической деятельности, научной организации труда, самодиагностики. У педагогов практически не сформированы умения самоорганизации, необходимые для решения профессиональных проблем. Наибольшие затруднения они испытывают при оценке собственных ресурсов, при мотивировании решения проблемы, постановке цели, определении и преодолении возможных помех в профессиональной деятельности.

Средний уровень (24,2%) присущ педагогам, которые осознают необходимость и важность профессионального развития, но попытки совершенствования ситуативны. При описании профессиональной проблемы и программы действий по ее решению используют формально педагогические категории и понятия. Педагоги не всегда вникают в сущность педагогической деятельности, частично владеют методами научной

организации труда, самодиагностики. Они в целом формулируют проблему, но часто рассматривают ее как цель, мотивируют ее решение, прогнозируют результаты. Однако испытывают затруднения при оценке собственных ресурсов, определении возможных помех в профессиональной деятельности, в преодолении препятствий.

Высокий уровень (7,9%) характеризуется заинтересованностью педагогов в профессиональном развитии. При описании проблемы и программы действий по ее решению они логично и осмысленно используют основные педагогические категории и понятия, психолого-педагогические знания, владеют методами научной организации труда, самодиагностики и самокоррекции. Педагогам свойственна самостоятельность в решении профессиональных проблем. У них в достаточной степени сформированы умения самоорганизации.

Теоретический анализ педагогической и психологической литературы позволил выявить ряд отличительных особенностей педагогов профессиональной школы, которые учитывались при разработке модели формирования готовности инженерно-педагогических работников к профессиональному развитию:

- наличие у значительного количества инженерно-педагогических работников многолетнего опыта реальной профессионально-педагогической деятельности; преобладание производственного и педагогического стажа от 10 лет и выше; наличие высокого возрастного уровня у большинства педагогов (40 лет); низкий социальный статус инженерно-педагогических работников, практически не приравнивающий его труд к труду педагогическому; 80% инженерно-педагогических работников, являясь производственниками высокой квалификации, не имеют высшего образования.

Отличительной особенностью профессиональной деятельности ИПР является владение большинством педагогов (70%) адаптивным (Н.В. Кузьмина) уровнем профессиональной деятельности, что позволяет им

более успешно решать профессиональные задачи, связанные с организацией и реализацией учебно-производственного процесса. За пределами этого остаются проблемы, направленные на развитие личности современного специалиста, решение которых предопределяет субъектную позицию педагога в профессиональной деятельности, его готовность к постоянному профессиональному развитию, совершенствованию.

Среди рассмотренных концепций профессионального развития субъектогенетический подход, разрабатываемый проф. А.С.Огневым, на наш взгляд, выступает оптимальным для построения процесса формирования готовности инженерно-педагогических работников к профессиональному развитию, поскольку его содержание и структура в большей степени ориентированы на создание условий, максимально учитывающих богатый жизненный и профессиональный опыт инженерно-педагогических работников, обеспечивающих их профессиональное совершенствование, порождение себя в качестве субъектов профессиональной деятельности. Рассматривается вопрос проведения данного процесса непосредственно в учреждении начального и среднего профессионального образования.

Субъектогенез характеризует процесс порождения человеком себя как субъекта в той или иной сфере взаимодействия с миром. Такими сферами, согласно А.В.Петровскому, А.С.Огневу могут быть сферы: витальных контактов человека, предметной деятельности, общения и самосознания. Актуальной сферой субъектогенеза в рамках настоящего исследования рассмотрено стремление педагога быть субъектом предметной деятельности, то есть субъектом решения актуальных профессиональных проблем.

При конструировании модели формирования готовности педагога к профессиональному развитию мы исходили из основных положений субъектогенетического подхода (А.С.Огнев)

- Мотивационную основу субъектогенетического подхода к формированию готов-

ности инженерно-педагогических работников к профессиональному развитию составляет стремление педагога стать первопричиной, детерминирующим началом, субъектом учения.

Процесс формирования готовности представлен таким образом, что каждый педагог получает возможность разрешать во время обучения актуальную для него профессиональную проблему. На этапе мотивации вскрывается значимая для педагога проблема и убедительно показывается возможность ее решения в результате обучения на данных курсах.

- Диагностическим средством субъектогенетической ориентации учения является регистрация проявлений неадаптивной активности педагогов, позволяющих определить сферы актуального субъектогенеза педагогов.

В процессе обучения в качестве ведущего выступал субъектогенез в предметной области, как наиболее актуальной для большинства педагогов в ситуации повышения квалификации.

- Проектирование процесса обучения, например, в системе повышения квалификации может быть осуществлено с помощью метода виртуальной субъектности, который предполагает создание ситуаций с высоким потенциалом порождения субъектности. При этом важно, чтобы решаемые проблемы были поставлены самим педагогом без принуждения извне. Должны быть созданы условия, располагающие к постановке целей, избыточных по отношению к требованиям конкретной ситуации, побуждающие к действиям над порогом ситуативной необходимости.

- Основными ориентирами в процессе становления педагога субъектом профессиональной деятельности служат стадии субъектогенеза:

- проявление педагогом себя в качестве субъекта предстоящего профессионального развития;

- проявление педагогом себя в качестве субъекта целеполагания;

- проявление педагогом себя как субъекта совершаемого в данный момент профессионального развития;

– проявление педагогом себя как субъекта окончания профессионального развития;

– проявление педагогом себя как субъекта состоявшегося профессионального развития;

– восприятие педагогом себя в качестве полноправного субъекта профессиональной деятельности.

При проектировании образовательного процесса, в управлении и регулировании его работы производится оценка значимости предстоящего, происходящего, свершившегося и того, что могло бы быть, путем оценки решаемых педагогом проблем по двум параметрам: по типу побуждения к решению проблемы и по типу ориентации проблемы.

• Эффективный контроль и оценка результатов профессионального развития педагогов могут основываться также на наблюдениях за тем, что происходит в плане выделенных А.В.Петровским и В.А.Петровским интро-, интер- и метаиндивидуальных аспектах существования личностей педагогов.

Интроиндивидуальный аспект мы рассматривали, согласно А.В.Петровскому и В.А.Петровскому, как для-себя-бытие личности, интериндивидуальному – как бытие личности в плане взаимодействия с другим и метаиндивидуальный аспект как бытие личности в другом и для другого.

Интро- и интер-, метаиндивидуальным аспектам существования личности операционализированное описание может быть дано с помощью следующих единиц психологического анализа: интроиндивидуального – на основе совершенных поступков, интериндивидуального – на основе деяний человека, для метаиндивидуального – на основе феноменов отраженной субъектности.

• Непременным условием обучения субъектогенетической ориентации явился субъект-субъектный характер отношений между его участниками.

Видно, как непросто процесс порождения педагогом себя в качестве субъекта профессиональной деятельности, способного к самореализации при решении профессио-

нальных проблем. Познакомиться с ним, осознать и освоить этот процесс сложно, но в этом случае может помочь профессионально-развивающий тренинг «Развитие готовности инженерно-педагогических работников к профессиональному развитию». Основными задачами тренинга являются:

– повышение уровня самосознания педагога, осознание им личностного смысла, значимости, необходимости профессионального совершенствования;

– обогащение субъектного опыта педагога посредством коррекции имеющегося и диагностики недостающего опыта – умений, знаний, навыков – профессиональной деятельности;

– развитие у педагога профессионально важных качеств, обеспечивающих его становление в качестве субъекта профессиональной деятельности. Разработка методики его проведения в учреждениях начального и среднего профессионального образования представляет наш дальнейший научно-практический поиск.

Литература

1. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А.Конопкин. – М., 1980.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В.Кузьмина. – М., 1989.
3. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н.Кулюткин. – М., 1964.
4. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М., 1998.
5. Огнев, А.С. Субъектогенетический подход в обучении: учеб. пособие / А.С.Огнев. – Воронеж, 1998.
6. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А.Петровский. – Ростов-н/Д., 1996.
7. Психология становления педагога профессиональной школы / под ред. Э.Ф.Зеера. – Екатеринбург, 1996.
8. Сластенин, В.А. Субъектная педагогика: контуры новой научной теории / В.А.Сластенин // Негосударственное высшее образование. – М., 1999.

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ССУЗОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Т.Ю.Гурьянова

В современных условиях развития общества и модернизации образования средние специальные учебные заведения нуждаются в исследованиях, связанных с формированием поликультурной компетентности студентов ССУЗов с учетом современных реалий и научно-обоснованных рекомендаций по их организации.

Проблемы компетентностного подхода рассматриваются в работах В.И.Байденко, В.А.Болотова, А.В.Брушлинского, Б.С.Гершунского, Э.Ф.Зеера, И.А.Зимней, Г.К.Селевко, Ю.Г.Татура, А.В. Хуторского и др. В большинстве из названных работ компетентностный подход предполагает формирование опыта решения жизненных проблем, выполнения социальных ролей, при этом в качестве результата образования рассматривается не сумма усвоенных знаний, а способность человека действовать в конкретных жизненных ситуациях. В научной литературе отмечается основная единица компетентностного подхода – учебная задача. Многие авторы утверждают, что именно опыт решения учебных задач и должен появиться у студента в процессе обучения.

Важно отметить, что в документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого компетенция и компетентность. Было подчеркнуто, что это понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их, хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой сумме знания – умения – навыки [6, с.11–40].

С точки зрения ряда авторов (Э.Ф.Зеера, А.М.Павловой, Э.Э.Сыманюк), компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие инди-

видуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции.

По мнению В.И.Байденко компетентностный подход позволяет:

- перейти в образовании от его ориентации на воспроизведение знаний к применению и организации знания;
- поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса;
- увязать более тесно цели с ситуациями применимости;
- ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие жизненных ситуаций [1, с.3–13].

В.А.Болотов считает, что в компетентностном подходе отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знание-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций [2, с.8–14].

О.Е.Лебедев рассматривает компетентностный подход как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [7, с.3–12].

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала.

Компетентностный подход в образовании, по мнению О.Е.Лебедева, объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса.

В.И.Павлов считает, что компетентностный подход ориентирует современное образование на формирование жизненно важных компетентностей (в условиях быстро изменяющейся социокультурной и экономической ситуации): самостоятельно учиться, повышать свою квалификацию или полностью переучиваться, быстро оценивать ситуацию и свои возможности, принимать решения и нести за них ответственность, быть способным быстро адаптироваться к меняющимся условиям жизни и труда, зарабатывать новые способы деятельности или трансформировать прежние с целью их оптимизации [8, с.3–7].

Щеглова Е.М. утверждает, что компетентностный подход задает принципиально иную логику организации профессионального образования, а именно логику решения задач и проблем, причем не только и не столько индивидуального, сколько группового, парного, коллективного характера [10, с.24].

Анализируя основную канву компетентностного подхода, мы полагаем, что применительно к проблеме нашего исследования, его реализация в учебном процессе позволяет студенту формировать целостное представление о решении конкретных задач межкультурного взаимодействия, являясь активным субъектом, творцом собственного опыта деятельности.

Контуры компетентностного подхода формируют принципиально иные когнитивные, ценностные и поведенческие качества личности, которые можно назвать компетенциями.

Хотя в настоящее время существует тенденция употребления понятий «компетенция» и «компетентность» как синонимов (М.А.Русаковский, В.С.Леднев, Н.Д.Никандров, М.В.Рыжаков), в нашем исследовании мы, вслед за И.А.Зимней, С.Е.Шишовым,

И.Г.Агаповым, А.В.Хуторским и др., разграничиваем данные понятия.

Анализируя определения понятий «компетентность» и «компетенция», И.В.Васютенкова признает психическую природу компетентности, которая является более общим понятием по отношению к компетенции [3, с.27].

Как отмечает Э.Ф.Зеер, понятие «компетентность» шире понятия «компетенция», так как оно включает, наряду с когнитивно-знаниевым, мотивационный, отношенческий, регуляторный компоненты. Мы согласны с мнением автора, что компетентность необходимо рассматривать как следствие обучения [4, с.90–102].

А.В.Хуторской разделяет понятия компетентность и компетенция следующим образом: компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. Таким образом, под компетенцией понимается некоторое отчужденное, заранее заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристика). Компетенции, по мнению ученого, относятся исключительно к личности ученика и проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения им определенной деятельности [9, с.58–64].

И.А.Зимняя утверждает, что понятие «компетенция» уже понятия «компетентность», первое входит во второе. Компетентность основывается на компетенции, но не исчерпывается ею.

Говоря о компетентностном подходе, нужно иметь в виду: а) «компетенцию» как совокупность знаний, правил оперирования ими и их использования; б) «компетентность»

как личностное свойство, основывающееся на знаниях, личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека [5, с.13–14].

Итак, в современной педагогической литературе употребляют два термина, обозначающие английское слово «competence» – компетенция и компетентность. В английском языке это один термин, а в русском – два. С позиции нашего исследования мы остановились на следующих определениях:

компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности и то, чем она должна овладеть по завершению образования на определенной ступени (совокупность знаний, правил оперирования ими и их использования);

компетентность – это интегративное личностное качество, основанное на знаниях, мотивационно и ценностно обусловленное, и проявляющееся в деятельности и поведении человека.

Применительно к проблеме нашего исследования, компетентностный подход, при его реализации в учебном процессе, позволяет студенту формировать целостное представление о решении конкретных задач межкультурного взаимодействия, являясь активным субъектом, творцом собственного опыта деятельности.

Все более популярными и реальными становятся идеи о том, что образование в учреждениях СПО должно быть направлено на осознание единства мирового сообщества, чувства национального патриотизма и самосознания, толерантности отношений в обществе, опираться на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и передачу этого наследия молодому поколению.

Одним из факторов актуализации формирования поликультурной компетентности является спектр глобальных проблем, которые могут не только приостановить развитие цивилизации, но и уничтожить челове-

чество. Проблемы порождены деятельностью человека и могут быть разрешены только им. Искать пути преодоления глобальных проблем возможно только при организации сотрудничества всех стран и народов, что предполагает активный диалог между представителями социокультурных общностей, имеющих разные общественные и культурные ценности. Новые поколения должны быть готовы к диалогу – это условие выживания человечества и его развития.

Отголоски конфликтов становятся реальностью в относительно стабильных центральных районах России: взрывы у синагог, столкновения на национальной почве в ряде городов и областей и т.п. Общество не готово к конструктивному диалогу. Новое поколение должно изменить существующие тенденции, но для этого необходимо проведение целенаправленной политики в области образования по формированию поликультурной компетентности.

С нашей точки зрения, поликультурная компетентность представляет собой интегративное качество личности, сформированное на основе толерантности и осознания собственной многокультурной идентичности, основанное на знаниях, мотивационно и ценностно обусловленное, реализующееся в способности и готовности личности к конструктивному взаимодействию с представителями иных культурных групп. Выпускник ССУЗа, молодой специалист, должен иметь не только высокую профессиональную подготовку, но и иметь качества, помогающие решать «задачи века», независимо от профессионального выбора. Мы согласны с мнением многих исследователей, которые утверждают, что формирование поликультурной компетентности способствует возникновению таких качеств. С целью формирования такой компетентности мы предлагаем учитывать в учебно-воспитательном процессе следующие положения: представление культурной картины мира в единстве гуманитарного и естественного знания; построение процесса обучения и воспитания на альтернативных культурах и человеческих

ценностях, выступающих основой формирования диалогичности мышления как фундамента взаимопонимания народов; изучение национальной культуры народов совместного проживания как основы приобщения к мировой культуре; оптимальное сочетание в содержании учебного и воспитательного материала общечеловеческого и национального компонентов культур народов совместного проживания; конструирование содержания учебно-воспитательных мероприятий на основе интегрированных представлений о человеческих ценностях, сложившихся в различных культурах.

В структуре поликультурной компетентности студентов ССУЗов мы выделяем следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-поведенческий.

Формирование поликультурной компетентности является важным педагогическим условием достижения цели образования в системе СПО, так как благодаря ей студенты выступают в качестве активных носителей субъективного опыта. Обладать поликультурной компетентностью необходимо для успешной интеграции молодежи в современный социум.

Литература

1. *Байдено, В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетент-

ностного подхода) / В.И.Байдено // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С.3–13.

2. *Болотов, В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8–14.

3. *Васютенкова, И.В.* Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В.Васютенкова. – СПб., 2006. – 27 с.

4. *Зеер, Э.Ф.* Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании / Э.Ф.Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3(5). – С.90–102.

5. *Зимняя, И.А.* Компетентность и компетентность / И.А.Зимняя // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2004. – № 6. – С.13–14.

6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования: сб. приказов и инструкций Министерства образования. – 2002. – № 6. – С.11–40.

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

8. *Павлов, В.И.* Компетентностный подход в обучении / В.И.Павлов // Педагогический процесс: проблемы и перспективы / отв. ред. И.В.Павлов, В.И.Павлов. – М. – Чебоксары: АН ЧР, 2007. – С.3–7.

9. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58–64.

10. *Щеглова, Е.М.* Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.М.Щеглова. – Омск, 2005. – 24 с. ■

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРАВА

А.Н.Афзалова

На современном этапе развития общества информационная культура становится одним из основных показателей общей культуры личности. Профессиональная деятельность каждого учителя все более зависит от того, насколько он способен своевременно получать, адекватно вос-

принимать и продуктивно использовать новую информацию в своей профессиональной жизни. Поэтому возрастает значимость формирования информационной культуры будущего учителя. В этой связи, изучение информационной культуры представляется нам важным и актуальным.

Информационная культура будущего учителя права должна служить мощным противовесом неконтролируемому распространению информации. В морально-этической плоскости [1] формирование информационной культуры может рассматриваться с позиций воспитания личной ответственности за распространение информации, принципов и убеждений, препятствующих социально-деструктивной информации, дезинформации, манипулированию сознанием людей.

Информационная культура будущего учителя права понимается нами как культура доступа, управления, интегрирования, оценивания, создания и сообщения информации, а также осознание своего места в информационном правовом пространстве, диагностирование себя как создателя и потребителя правовой информации, понимание информационной ситуации. Будущему учителю требуются сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой, умение использовать предоставляемые ему возможности, т.е. определенный уровень информационной культуры или культуры взаимодействия учителя с информацией.

По мнению [2], информационная культура разделена «на развитие мировоззренческих, интеллектуальных и нравственных качеств личности, на ориентацию усваиваемых знаний и умений, на новые приемы и способы учебной и трудовой деятельности с широким использованием вычислительной техники».

Для формирования информационной культуры будущего учителя права следует осуществлять как многоуровневую серию обучающих программ, построенных по принципу преемственности содержания, обеспечивающих овладение определенными уровнями профессиональной деятельности, становление личности так и развитие профессионально значимых качеств учителя. Таким образом, первое дидактическое условие можно сформулировать следующим образом: научно-исследовательская работа студента,

вводимая в процессе подготовки будущего учителя должна быть направлена на достижение главной цели – подготовку высококвалифицированного специалиста, способного использовать возможности новых информационных технологий при решении профессиональных задач.

Однако, при изучении обязательной дисциплины «Математика и информатика», входящей в блок математических и естественнонаучных дисциплин, студенты закрепляют и углубляют знания по информатике, полученные в школе, изучают стандартное программное обеспечение профессиональной деятельности, но при этом они не могут в полной мере приобрести те навыки, которые им необходимы для формирования информационной культуры, а именно поиска, обработки, невербального представления информации, защиты, сохранения информации.

Проведенный нами анализ содержания других дисциплин, предусмотренных федеральным компонентом государственного образовательного стандарта, кроме дисциплины «Методика преподавания и обучения праву», где в конце курса рассматривается раздел дисциплины «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», показывает, что их изучение не дает тех знаний, которые бы позволили специалисту формировать информационную культуру и использовать возможности вычислительной техники в своей профессиональной деятельности в полной мере на протяжении всего обучения в вузе.

Поэтому, как показывает опыт, именно в период, когда студенты начинают приобретать профессиональные навыки при изучении специальных дисциплин, целесообразно в учебный процесс включить курс, обучающий умению работать с информацией при помощи информационных технологий. Внедрение такого курса в учебный процесс позволит решить несколько проблем:

– во-первых, студенты ликвидируют те пробелы, которые у них образовались при

изучении курса «Математика и информатика», так как половина учебного времени на лабораторно-практических занятиях уходит на решение математических задач, изучение языка программирования и решение алгоритмических задач;

– во-вторых, будущие учителя права научатся применять возможности информационных технологий поиска и предоставления информации при решении профессиональных задач с помощью справочно-правовых систем, готовясь к семинарским занятиям дисциплин предметной подготовки или выполняя курсовой проект;

– в третьих, информационная культура будущего учителя подразумевает развитие творческой личности, а не просто учителя-пользователя готовых средств ИКТ. Современная информатизация образования требует подготовки учителя-разработчика компьютерных средств педагогического назначения, так как основной замысел, содержание и идея фрагмента электронного урока должны предлагаться и совершенствоваться учителем-предметником. Ему же, в свою очередь, свои замыслы и идеи необходимо соразмерить с конкретными возможностями используемой аппаратуры, программного обеспечения. В связи с тем, что электронные информационные ресурсы, применяемые в обучении школьников, являются не только педагогическими, но и программными средствами, передача через них содержательной части учебного курса невозможна без проведения тщательной структуризации учебного материала. Таким образом, для рационального проектирования средств ИКТ по всему курсу, преподавателям-разработчикам необходимо обладать структурно-системным целостным представлением о материале школьной учебной дисциплины, специализированными средствами и технологиями конструирования содержания средств обучения по выявленным структурам содержания соответствующих образовательных областей.

Следовательно, второе дидактическое условие формирования информационной

культуры будущего учителя права можно будет сформулировать следующим образом: в процессе подготовки должна реализоваться система непрерывного формирования навыков использования новых информационных технологий при решении профессиональных задач будущего учителя, состоящая из пяти этапов:

I. Третий семестр обучения – углубление базового курса «Математика и информатика», изучение стандартного программного обеспечения профессиональной деятельности, отработка навыков работы в локальных и глобальных сетях.

II. Четвертый семестр обучения – формирование знаний о процессах получения, преобразования и хранения информации, приобретение знаний с помощью справочно-правовых систем, о методах защиты информации,

III. Пятый и шестой семестр обучения – формирование устойчивых навыков использования поиска, отбора, защиты и структурирования информации из электронных баз данных информационно-справочного и энциклопедических систем, умение вести поиск, анализ и структурирование информации, работая в сети Интернет, применяя эти навыки при решении проблемных задач в будущей сфере профессиональной деятельности.

IV. Седьмой и восьмой семестр – 1) изучение раздела дисциплины «Методика преподавания и обучения праву», в котором формируются знания по использованию информационных и коммуникационных технологий, в реализации информационных и информационно-деятельностных моделей в обучении, в их активизации в познавательной деятельности учащихся, в реализации системы контроля, оценки и мониторинга учебных достижений учащихся, применение информационных и коммуникационных технологий в учебных предметах, знания экспертных и аналитических методов в оценке электронных средств учебного назначения; 2) проведение урока на педагогической практике с использованием информацион-

ных и коммуникативных технологий, решая проблемную задачу; 3) предоставление видеоматериала проведенного урока и его защита при оценке прохождения педагогической практики.

V. Девятый-десятый семестр – разработка учебно-методических материалов по определенной теме данного общеобразовательного предмета при решении проблемной задачи с использованием компьютерных технологий и применение его на педагогической практике. Анализ, корректировка и защита разработанного урока, использующего этот учебно-методический материал.

Чтобы реализовать второй, третий и частично четвертый и пятый этап преемственности формирования информационной культуры будущего учителя, автором разработан курс «Создание, обновление и защита информации в соответствии с изменениями в законодательстве». Данный курс предполагается ввести специально для студентов, обучающихся по специальности 050402.65 – «Юриспруденция». И он должен был стать дополнением к читаемому обязательному спецкурсу «Методика преподавания и обучения праву».

В качестве базовой была представлена дисциплина «Математика и информатика», так как её специфика представляет разнообразные возможности для того, чтобы содержание каждого занятия основывалось на использовании информационно-коммуникационных технологий для решения практических задач по формированию информационно-компьютерной культуры будущих учителей права.

Основным моментом проектирования дисциплины является наполнение её содержанием. Основные принципы отбора содержания образования разработаны в теориях образования [3, 4, 5, 6] и др. Как показывает опыт, для того, чтобы ЭВМ стала настоящим помощником учителю, основным инструментом его профессиональной деятельности, необходимо хорошо владеть методами поиска, отбора и представления информации, уметь переводить вербальную инфор-

мацию в наглядную в виде схем, графиков, таблиц, уметь защитить, сохранить информацию, грамотно использовать информационные продукты интеллектуального труда, уметь создавать алгоритм урока, использующего информационные технологии. Исходя из этого, в основу спецкурса «Создание, обновление и защита информации в соответствии с изменениями в законодательстве» положено изучение трех модулей, описывающих ранее перечисленные умения.

Модуль 1 – изучение методов поиска, обработки, обновления и хранения информации с помощью справочно-правовых систем.

Модуль 2 – изучение методов защиты информации.

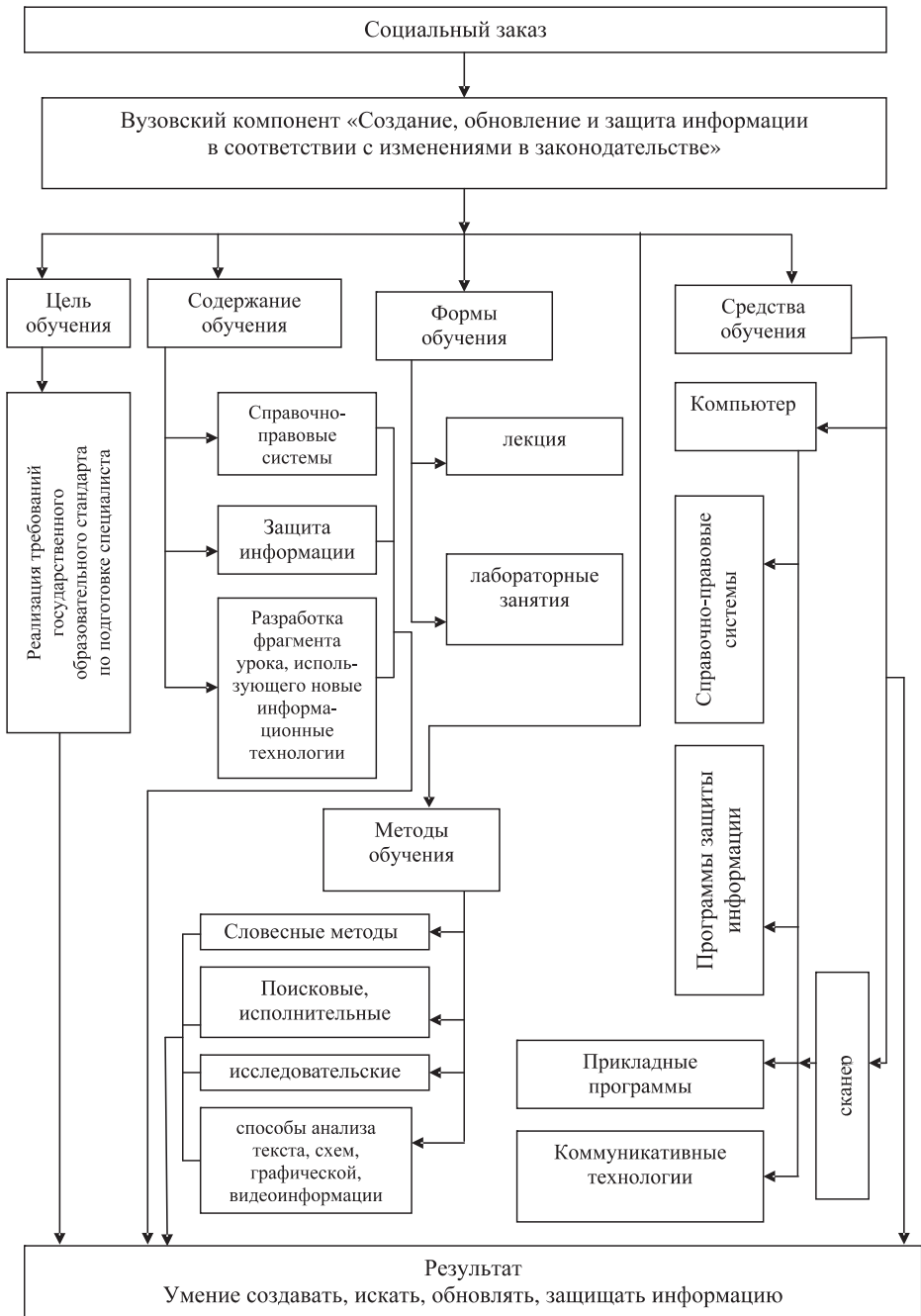
Модуль 3 – разработка фрагмента урока использующего новые информационные технологии.

Такой подход к обучению позволил бы решить задачу интенсификации обучения в вузе, расширить возможности мышления студентов по решению учебных и правовых задач, возможности активизации наглядно-образного и теоретического образного мышления обучаемых.

Модель курса «Создание, обновление и защита информации в соответствии с изменениями в законодательстве» представлена на рисунке.

Таким образом, можно сформулировать третье дидактическое условие: блок специальных дисциплин необходимо дополнить изучением разработанного с учетом указанных целей подготовки спецкурсом «Создание, обновление и защита информации в соответствии с изменениями в законодательстве», позволяющим подготовить будущего учителя права к решению реальных задач в сфере профессиональной педагогической деятельности, имеющей правовую специфику.

При создании спецкурса преследовалась следующая цель – превратить компьютер из предмета учебной деятельности в средство решения профессиональных (правовых и педагогических) задач. В связи с этим в содержание спецкурса были внесены темы, раскрывающие сведения о способах, как со-



Модель курса «Создание, обновление и защита информации в соответствии с изменениями в законодательстве»

бирать, хранить, защищать и обрабатывать большое количество информации. Для реализации этих задач студентам даются сведения о возможностях справочно-правовых систем, о методах защиты информации, о методах грамотной структуризации представления информации. Это связано с тем, что в своей профессиональной деятельности учитель права сталкивается с необходимостью поиска или обновления правовой информации, с заданиями, содержащими большой объем как текстовой правовой информации, так и информации, предъявляемой в виде таблиц, диаграмм, графиков, рисунков, схем; с заданиями, составленными на материале из разных предметных областей права, для правильного выполнения которых надо интегрировать разнообразные знания, использовать общеучебные умения отбирать и использовать адекватные описываемой ситуации способы размышления, анализа, обоснований, коммуникации и т.п.; с заданиями, требующими привлечения дополнительной информации (в том числе выходящей за рамки описанного в тексте задания правовой или учебной ситуации), или, напротив, с заданиями, содержащими избыточную информацию и «лишние данные»; с большим числом заданий разной тематики и разных форматов, требующих разных форм представления ответа; с заданиями, которые надо выполнить за ограниченное время; создание электронного фрагмента урока.

Таким образом, можно сформулировать четвертое **дидактическое условие** формирования информационной культуры будущего учителя: структура и содержание специальных дисциплин должна отражать содержание, характер и условия профессиональной деятельности учителя права и строиться на основе учета преемственности формирования знаний.

Рассмотрим содержание реализации четвертого и пятого этапа формирования информационно-компьютерной культуры будущего учителя.

Программа педагогической практики составлена так, что предполагает проведение

урока с использованием информационных технологий. Предоставляется возможность в полной мере использовать творчество и личный опыт студента при проведении такого урока. Цели этих уроков различны: мотивационные, развитие мышления учащихся, мировоззренческие, отработка техники и технологии демонстрации и др. Каждое выступление всесторонне анализируется, выявляются пробелы и недочеты в подготовке студента, предлагаются варианты корректирования деятельности. Формируются и совершенствуются следующие методические умения:

- 1) создание проблемной задачи;
- 2) выбор современной технологии обучения;
- 3) отбор необходимой для объяснения информации;
- 4) методы преобразования информации (например, представление в виде вопросов для учащихся, придание ей проблемного характера, выделение смысловых блоков).
- 5) умение сопровождать видеодемонстрацию рисунками, схемами, правильной интонацией голоса)
- 6) умение подбирать необходимое для компьютерного урока оборудование и программные средства;
- 7) рационально размещать оборудование и информации на экране;
- 8) умения общаться с ученической аудиторией, в частности, по созданию мотивов познавательной деятельности, поддержанию внимания, налаживанию диалога и умения использовать демонстрационный пример для развития мышления учащихся;
- 9) рефлексивные.

Поэтому следующее дидактическое условие может быть сформулировано следующим образом: в процессе решения учебно-профессиональных задач с использованием НИР при прохождении педагогической практики должны использоваться задачи, предусматривающие самостоятельный выбор студентом стратегий моделирования урока, использующего информационные технологии в учебном процессе, и поиска оптимальных

решений, что позволяет формировать познавательную активность, рефлексию и самостоятельность будущих учителей.

Литература

1. *Абдусаламов, Р.А.* Дидактические основы формирования информационной культуры будущего юриста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.А.Абдусаламов. – Махачкала: РГБ, 2006.

2. *Велихов, Е.П.* Новая информационная технология в школе / Е.П.Велихов // НФО. – 1986. – № 1. – С.18–22.

3. *Загвязинский, В.И.* Об усилении целостности системы обучения / В.И.Загвязинский // Вестник высшей школы. – 1985. – № 9. – С.30–35.

4. *Леднев, В.С.* Содержание образования: учеб. пособие / В.С.Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 358 с.

5. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы процесса обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

6. *Шоломий, К.* О дефиците программных средств для компьютерного обучения школьным предметам / К.Шоломий // Информатика и образование. – 1989. – № 1. ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

СИСТЕМА РЕЙТИНГОВ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ВЛИЯНИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

И.В.Тишина

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет в качестве задач воспитание у школьников гражданской ответственности и правового самосознания. Реализация этих задач постепенно становится одним из приоритетных направлений воспитательной политики государства. Все большее значение приобретает оно и на уровне воспитательной деятельности самих учебных заведений. В этих условиях классный руководитель как один из основных субъектов процесса воспитания должен иметь в своем арсенале особые воспитательные методики, направленные на формирование правосознания и правовой культуры школьников. Эта проблема особенно остро встает при работе с подростками. Неуклонный рост подростковой преступности, резкое изменение представлений учащихся этого возраста о праве и правовом пространстве Российской Федерации свидетельствуют о низком уровне правовой культуры. Неоднозначное влияние на процесс формирования правосознания подрастающего поколения оказывают и средства массовой информации. Практика подтверждает случаи, когда правовая культура подростков формируется на основе социально отрицательных ценностей, следствием чего становится деформация правосознания.

Известный правовед И.А.Ильин определил правосознание как «естественное чувство права», «особого рода инстинктивное предчувствие». Это то явление, которое представляет собой совокупность правовой идеологии и правовой психологии. Правовую идеологию многие ученые сравнивают

с совестью нации, так как она включает в себя те требования, которые общество предъявляет к своим субъектам. Правовая психология основана на ежедневной практике – это правовые чувства, эмоции, мотивы, желания и настроения.

На основе комплексных знаний о праве классный руководитель реализует особую систему педагогического обеспечения процесса формирования правосознания подростков: создание правовой воспитательной среды строится с учетом тех факторов, которые могут оказать как позитивное, так и негативное влияние на это процесс.

К негативным факторам можно отнести следующие:

- антисоциальная обстановка внутри семьи, отсутствие понимания, психолого-педагогическая запущенность (которая в современной семье касается не только детей из неблагополучных семей, но и тех ситуаций, когда родители считают достаточным лишь материальное обеспечение детей и не уделяют внимания воспитанию как таковому);
- негативное влияние близких друзей, особенно более старших по возрасту;
- увлечение подростков компьютерными играми, пропагандирующими насилие и вседозволенность;
- особенности личности классного руководителя и педагогов, окружающих подростка, их отрицательное отношение к необходимости уделять особое внимание правовому воспитанию.

Позитивными факторами являются:

- благоприятная обстановка внутри семьи, опора на взаимопонимание между детьми и родителями, последовательность

воспитательных приемов, наличие семейных традиций;

- наличие положительного идеала из окружения подростков;
- возможность самореализации внутри школы и вне её, наличие четких жизненных установок и внутренних моральных принципов, чувств и ориентиров;
- режим наибольшего благоприятствования внутри классного коллектива, система традиций, коллективных дел и увлечений;
- создание классным руководителем особой воспитательной среды, в которой каждый поступок и действие как подростка, так и взрослого предваряется оценкой степени правомочности, когда у каждого есть свои права и обязанности, определяющие дальнейшее существование внутри данного пространства.

Школа не в силах минимизировать все негативные факторы – кардинально изменить семейную обстановку или окружение подростка, однако, использование разных методик в рамках целостной системы педагогического обеспечения процесса формирования правосознания учащихся может создать предпосылки для возникновения необходимых ценностных правовых ориентаций.

Одной из таких методик является использование системы рейтингов.

Понятие «рейтинг» можно рассматривать с нескольких позиций. С одной стороны, это может быть промежуточная оценка степени успешности или неуспешности того или иного члена коллектива на основе конкретного показателя. С другой стороны, это может быть комплексная оценка развития подростка за весь период его обучения.

Система рейтингов может внедряться классным руководителем в 8 предпрофильном классе, когда формируется новый классный коллектив и меняются жизненные ориентиры подростков. Профилизация школы и связанные с ней перемены стимулируют более ранние профориентацию и самоопределение. Однако, данные психологов и педагогов свидетельствуют о том, что в этом возрасте большинство подростков стараются самоутвердиться внутри коллектива не за

счет успехов в учебе, а за счет своих физических данных, умения оказывать влияние на окружающих, внешкольных интересов, особого отношения к ним со стороны более взрослых учащихся. Именно поэтому классному руководителю необходим особый инструментарий, помогающий наиболее полно охарактеризовать то, как развивается школьная жизнь каждого подростка в отдельности и классного коллектива в целом. Задача классного руководителя – создать внутри класса особое правовое пространство, которое может служить прообразом реальной правовой действительности внутри государства. Подросток должен не просто получать определенные знания, но и развивать практические умения и навыки. В такой среде право и его источники должны стать живыми, работающими механизмами. Только в такой ситуации подросток отойдет от детских понятий «хорошо» и «плохо» и научится давать грамотную оценку как своим действиям, так и действиям окружающих. «Подвижность» жизни коллектива способствует изменению социальных ролей, зарождению и определению гражданской позиции. Особый микроклимат учит подростков соблюдать свои обязанности и отстаивать права. Внутренние правила жизнедеятельности коллектива становятся своего рода новой Конституцией, непреложным законом, обязательным для исполнения всеми. Рейтинг в этом правовом пространстве играет оценочную роль и закрепляет в сознании подростков четкую связь между объемом и качеством выполняемой работы и ее оценкой.

Использование системы рейтингов не может быть спонтанным. Прежде всего, классный руководитель должен определить для себя степень необходимости и доступности данной методики, ознакомиться с её содержанием, принципами и последовательностью использования. Если данный вопрос решен педагогом положительно, то необходимо провести один или несколько инструктажей для учащихся, которые должны понять, какие изменения воспитательной среды их ждут и на основе чего они бу-

дут строиться. В рамках такого инструктажа классный руководитель должен определить:

1. Цель применения системы рейтингов.
2. Виды рейтингов.
3. Способы проведения рейтингов.
4. Степень участия коллектива и его отдельных представителей.
5. Правила проведения процедуры.
6. Права и обязанности учащихся.
7. Права и обязанности классного руководителя.

Основной целью использования данной методики для классного руководителя является получение представления о жизнедеятельности коллектива в целом и каждого его члена в отдельности в определенный временной промежуток. Цель участия подростка в данной работе – получение данных о степени успешности самореализации в школьной жизни. Для родителей такая цель может быть определена как получение достоверных сведений об участии подростка в учебных и внеклассных делах. При условии распространения методики внутри школы, администрация также имеет возможность составить целостное представление о внутришкольной жизни классных коллективов и, с учетом данных анализа конечных результатов, скорректировать план воспитательной работы и учебные программы.

Данная система рейтингов включает в себя несколько составляющих:

1. Сопутствующий рейтинг (результаты проводятся параллельно с выполнением отдельных дел, поручений, мероприятий). Ис-

пользование такого вида рейтинга оказывает наибольшее положительное влияние, так как является одним из стимулов выполнения того или иного вида заданий.

2. Промежуточный рейтинг (результаты подводятся в конце небольшого отрезка времени, например, недели или двух). Особый способ визуального оформления данных результатов позволяет учащимся сравнить свои показатели с показателями других учеников и изыскать способы поддержания или повышения своего рейтинга.

3. Итоговый рейтинг (проводится по итогам четверти, полугодия и года). Является наиболее важным для взрослых субъектов процесса, так как позволяет получить данные о развитии и совершенствовании каждого подростка.

Для организации сопутствующего рейтинга в классе заводится специальный журнал рейтингового контроля, в который заносится информация о выполненном поручении, участии во внеклассных, внутришкольных и внешкольных мероприятиях. С этой целью классный руководитель и актив класса, избранный большинством голосов, собираются ежедневно на экспресс-совещания. В течение 5–10 минут подводятся итоги жизнедеятельности коллектива и вносятся данные об участниках мероприятия, его содержании и степени участия каждого подростка. Отдельно ведется журнал дежурств, в который заносятся сведения об отсутствующих, пропустивших ряд занятий и дежурствах (табл. 1).

Таблица 1

Выписка из журнала рейтингового контроля

Класс: 9 « ». Классный руководитель _____
200 __ – 200 __ учебный год

Ф.И.	01.09	02.09	04.09	05.09	06.09
Юлия Б.					Спортивный праздник «Веселые старты»
Екатерина В.	Стенгазета «Здравствуй, школа»				
Алексей Г.				Совет менеджеров	
Дмитрий Е.	Оформление бэйджей				
Анна Ж.		Составление графика дежурств			

Сведения о промежуточном рейтинге учащиеся могут изучить на специальном стенде в классной комнате. По итогам недели или двух (это положение определяется классом на первом инструктаже) специальная счетная комиссия вместе с классным руководителем оценивает в баллах по десятибалльной шкале результат участия каждого из подростков в том или ином мероприятии в указанный период времени. Данные заносятся в специальную таблицу и вывешиваются на стенд. При необходимости учащиеся могут просмотреть записи в журнале рейтингового контроля (табл. 2, 3).

тибалльной шкале результат участия каждого из подростков в том или ином мероприятии в указанный период времени. Данные заносятся в специальную таблицу и вывешиваются на стенд. При необходимости учащиеся могут просмотреть записи в журнале рейтингового контроля (табл. 2, 3).

Таблица 2

Оценка результатов

Ф.И.	01.09	02.09	04.09	05.09	06.09
Юлия Б.					Спортивный праздник «Веселые старты» 10
Екатерина В.	Стенгазета «Здоровствуй, школа» 10				
Алексей Г.				Совет ме-неджеров 5	
Дмитрий Е.	Оформление бэйджей 10				
Анна Ж.		Составление графика дежурств 8			

Таблица 3

Сводная таблица (выдержка)

ИТОГИ ПРОМЕЖУТОЧНОГО РЕЙТИНГА

Класс: 9 « » Классный руководитель _____

Месяц: сентябрь

Ф.И.	01.09	02.09	04.09	05.09	06.09
Юлия Б.					10
Екатерина В.	10				
Алексей Г.				5	
Дмитрий Е.	10				
Анна Ж.		8			

В итоговый контроль входят данные об успеваемости, мнении класса, самооценке, участии во внутриклассных, внутришкольных и внешкольных делах. Эти данные оцениваются в баллах, суммируются и обобщаются в специальной карте рейтинга.

При этом, успеваемость оценивается, исходя из десятибалльной шкалы оценки. Такая система была выбрана нами для стимулирования учебной активности учащихся. Таким образом, итоговый балл подсчитывается по формуле:

Конечный балл = сумма баллов за дежурства + сумма баллов за участие во внут-

рикласных делах + сумма баллов за участие во внутришкольных делах + сумма баллов за участие во внешкольных делах + средний балл, определяющий мнение класса (максимум 5) + балл самооценки (максимум 6) + средний балл успеваемости, умноженный на 20.

Например, $3 + 42 + 14 + 8 + 4 + 4 + 4.8$ (умноженное на 20) = **171**.

В начале следующего периода обучения каждый учащийся получает на руки копию индивидуальной карты, в которой сводятся все данные за истекший отрезок времени.

На инструктаже классный руководитель должен пояснить, что каждый из подростков является субъектом данного процесса. В связи с этим часть класса выделяется в актив, часть избирается одноклассниками в счетную комиссию. При этом данные поручения являются дополнительными и не освобождают их участников от остальных мероприятий. Все члены коллектива участвуют в жизни класса на равных началах. При необходимости образования бригад роль бригадира является выборной.

Так как данная методика используется в рамках реализации системы педагогического обеспечения процесса формирования правосознания подростков классным руководителем, одной из неотъемлемых ее составляющих является определение принципов проведения рейтингов, прав и обязанностей учащихся и классного руководителя. Внутренняя среда класса должна стать прообразом правового общества, в котором господствует уважение к правам и обязанностям каждого и превыше всего ценятся человеческое достоинство и честь. В связи с этим нами были сформулированы следующие правила организации рейтингов:

1. Доступность (каждый учащийся имеет право ознакомиться с результатами рейтингов в любое удобное для него время).

2. Гласность (данные о каждом члене коллектива являются открытыми для всех, кроме исключительных случаев).

3. Независимость (на оценку успешности того или иного члена коллектива не могут влиять такие факторы, как привлекательность человека, степень его влияния на коллектив, отношение к той или иной микрогруппе и т.д.).

4. Объективность (параметры и принципы оценки едины для всех).

5. Взаимопомощь (внутренние отношения между членами коллектива могут оказывать положительное влияние на ход и результат работы – если у подростков есть желание помочь друг другу, то это только приветствуется).

6. Взаимная ответственность (если работа выполняется группой подростков, то коллектив отвечает за действия каждого из своих участников).

На основе этих правил разработаны системы прав и обязанностей

– учащихся:

- Каждый учащийся вправе получать достоверную информацию о состоянии своего рейтинга и информировать о ситуациях, которые могут повлиять на его изменение.

- Каждый учащийся вправе делать все необходимое для повышения своего рейтинга.

- Каждый учащийся вправе требовать разрешения конфликтных ситуаций на общем собрании класса.

- Каждый учащийся вправе претендовать на роль бригадира. При этом он оценивает работу членов своей бригады и должен быть готов к тому, что его работа оценивается общим решением бригады.

- Каждый учащийся вправе претендовать на участие в активе класса. При этом его кандидатура будет обсуждаться общим собранием класса.

- Каждый член коллектива вправе высказать недоверие активу класса или бригадирам с изложением основания своих претензий. Окончательное решение принимает общее собрание класса.

- Каждый учащийся обязан уважать своих одноклассников и спокойно выслушивать их мнение.

- Никто не имеет права оскорблять одноклассников, унижая их честь и достоинство.

- Каждый обязан выносить свои претензии на суд общего собрания или предварительно делиться ими с классным руководителем.

- Каждый учащийся должен спокойно выслушивать мнение о себе со стороны учителей и классного руководителя.

- Итоговый рейтинг должен быть представлен для ознакомления родителям.

– классного руководителя:

- Классный руководитель вправе получать всестороннюю информацию об участии своих подопечных во внеклассных делах.

- Классный руководитель вправе оценивать участие каждого только совместно с активом класса.

- Классный руководитель вправе высказать свое мнение о рейтинге каждого на общем собрании класса, не унижая при этом честь и достоинство учащихся.

- Классный руководитель вправе высказывать свои предложения о проведении мероприятий и составе бригад, которые могут принять в них участие.

- Классный руководитель обязан следить за своевременным заполнением журнала рейтингового контроля, таблиц и индивидуальных карт итогового рейтинга.

- Классный руководитель обязан с уважением относиться к правам и обязанностям учащихся.

- Классный руководитель обязан высказывать свое мнение при решении конфликтных ситуаций, если общее собрание класса не может прийти к единому решению.

- Классный руководитель обязан уделять каждому ученику равное внимание, не выделяя «любимчиков» и «изгоев».

Данная методика используется нами в практической работе в течение трех лет. Анализ результатов проведенной работы показывает, что система рейтингов помогает классному руководителю создать особое правовое пространство, в котором роли учащихся, их права и обязанности ежедневно определяются на основе справедливости. Формирование коллектива, его сплоченность и развитие ежедневно отслеживаются классным руководителем и получают не только педагогическую и психологическую оценку, но и правовую. Постепенно создается представление о динамике развития правосознания учащихся. У подростков формируются не только фактические правовые знания, но и правовые чувства, эмоции, ориентиры. Учащиеся учатся отстаивать свои права и соблюдать свои обязанности, уважать честь и достоинство окружающих. Нормой их повседневной жизни становится дух хорошего соревнования, в котором нет абсолютных лидеров и аутсайдеров, в кото-

ром каждый может попробовать быть «начальником» и «подчиненным». Эта особая воспитательная среда позволяет им реализовать своё внутреннее «я», наиболее полно проявить свои способности и определить жизненные установки и ориентиры.

Литература

1. *Аграновская, Е.В.* Правовая культура и обеспечение прав личности / Е.В.Аграновская. – М., 1988.
2. Внеурочная деятельность по правовому образованию школьников / сост. И.Е.Уколова, И.Л.Друбочевская и др. – М., 2000.
3. *Голубева, Л.М.* Формирование правосознания / Л.М.Голубева. – Фрунзе: Ментеп, 1986.
4. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ.
5. *Ильин, И.А.* О сущности правосознания / И.А.Ильин. – М., 1993.
6. *Казаков, С.П.* Правовое воспитание подростков / С.П.Казаков. – Омск, 1987.
7. Классному руководителю: учеб.-метод. пособие / под ред. М.И.Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
8. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. (Утв. распоряжением Правительства РФ от 29 дек. 2001 г. № 1756-р).
9. *Матузов, Н.И.* Правовой нигилизм и правовой идеализм как две стороны «одной медали» / Н.И.Матузов // Правоведение. – 1994. – № 2.
10. *Никитин, А.Ф.* Воспитание школьников в духе прав человека / А.Ф.Никитин // Педагогика. – 1992. – № 1-2.
11. О гражданском образовании и изучении Конституции Российской Федерации. Письмо Министерства образования РФ от 6 февраля 1995 г. № 151/11 // Вестник образования. – 1995. – № 3.
12. Организация и эффективность правового воспитания. – М., 1983.
13. *Певцова, Е.А.* Мир права вокруг нас / Е.А.Певцова. – М., 1999.
14. *Семитко, А.П.* Развитие правовой культуры как правовой прогресс / А.П.Семитко. – Екатеринбург, 1996.
15. *Татаринцева, Е.В.* Правовое воспитание (методология и методика) / Е.В.Татаринцева. – М.: Новая школа, 1997.
16. *Щегорцев, В.А.* Социология правосознания / В.А.Щегорцев. – М., 1981.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БЕСПРИЗОРНЫХ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНОМ ПРИЮТЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

О.А.Пуртова

Сложная социально-экономическая ситуация, характерная для современного этапа развития российского общества, особенно тяжело сказывается на детском населении – на тех, кому надлежит строить будущее нашей страны.

Реформирование системы образования, социальной защиты, здравоохранения пока не дает ощутимых позитивных результатов, что крайне отрицательно сказывается на образе жизни детей и подростков, на их поведении, деятельности, общении, приводит к социальной отчужденности молодого поколения, стимулирует антиобщественное поведение, погоню за деньгами, рост преступности, злоупотребления наркотиками. Все это деформирует психическое, физическое, личностное развитие детей, искажает процесс их социализации.

Решение данной проблемы начинает осуществляться на государственном уровне, о чем свидетельствует введение федеральной целевой программы «Дети России», появление федеральной программы «О профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних, защите их прав», принят ряд федеральных законов и Постановлений Правительства РФ о защите прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей. В законе РФ «Об образовании» ст.14 п.1 сказано, что «содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации».

В сложившихся условиях возникает потребность в подготовке человека, умеющего самостоятельно действовать в современных социально-экономических условиях, вырабатывать свою жизненную позицию, что предполагает высокий уровень социального самоопределения личности.

Наряду с этим, в науке и практике идет активный поиск форм и методов работы, направленный на развитие социальной компетенции подростка, его социализации и самоопределения в обществе.

Ряд авторов затрагивает отдельные аспекты и положения: профессионального (Л.М.Митина, А.К.Осницкий, Н.С.Пряжников), личностного (В.П.Бедерханова, Г.Ксенозова), нравственного (Д.И.Фельдштейн, А.В.Тищенко) и других видов самоопределения.

В рамках исследования были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть особенности социально-личностного самоопределения беспризорных подростков в условиях приюта.

2. Разработать научно обоснованную модель системы формирования социально-личностного самоопределения подростков в условиях приюта.

3. Выявить педагогические условия социально-личностного самоопределения беспризорных подростков в условиях приюта, его критерии и показатели.

В отечественной педагогике социально-личностное самоопределение рассматривается как многокомпонентный феномен, который включает в себя вопросы политической ответственности личности как компонента самоопределения; социальной ответственности как проявления и условий жизненной позиции; мировоззренческого аспекта самоопределения личности в процессе трудовой деятельности; принципов социального самоопределения личности и движущих сил социального компонента самоопределения; аспектов жизненного самоопределения, его многогранности; нравственного самоопределения младших школьников; общения и формирования самооценки как механизма самоопределения в процессе учебной дея-

тельности; самовоспитания как одного из основных условий самоопределения личности; социальных аспектов профессионального самоопределения школьников.

В процессе взросления происходит социальное самоопределение личности, которое неразрывно связано с формированием мировоззрения, ибо наличие жизненных планов является одним из главных критериев самоопределившейся личности.

Практические исследования показывают, что для беспризорных подростков характерна низкая степень социальной нормативности. Они живут не по нормам, принятым в обществе как нравственные, а по правилам, действующим в группе, к которой они прибились на улице. Искажение ценностных ориентаций отражается в мотивах поведения подростков, в частности 1) узкопотребительские устремления; 2) желание развлечься, показать силу, ловкость, утвердить себя в глазах окружающих; 3) желание добыть средства для приобретения спиртного, сигарет; месть, озлобление, хулиганство. У них не сформирована способность к самоопределению, весьма расплывчаты представления о содержании социальных ролей, о себе и своем будущем. Отсутствие временной перспективы имеет разные формы конкретного выражения – от детской непосредственности до нежелания задуматься над своими жизненными планами даже в случае острой необходимости. Ученые Т.И.Шульга, В.Слот, Х.Спаньярд квалифицируют такое явление, как «социогенный инфантилизм». Это весьма опасно для социализации подростка, ибо в будущем чревато необоснованными ожиданиями, претензиями к обществу, социальной пассивностью и безответственностью.

Для повышения эффективности социально-личностного самоопределения подростков-беспризорников в условиях приюта была разработана научно обоснованная модель системы, которая раскрывает его содержание и структуру, состоит из таких взаимосвязанных компонентов, как цель, задачи, закономерности, принципы, содержание

работы, организационные формы, методы, средства и результаты.

Научно обоснованная модель системы социально-личностного самоопределения воспитанников в процессе обучения и воспитания в условиях приюта включает в себя процессуальный и содержательный аспекты и имеет динамический характер. Она, как показало исследование, может быть осуществлена в три последовательных этапа, а именно:

- мотивационно-ценностный этап, который включает постановку целей и задач по формированию социально-личностного самоопределения воспитанников в условиях приюта для достижения поставленных задач, формирование ценностных ориентаций и мотивов по овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками и др.;

- содержательно-деятельностный этап представляет собой целенаправленное формирование социально-личностного самоопределения беспризорных подростков, вооружение их соответствующими знаниями, умениями и навыками, в том числе и необходимыми для самосовершенствования, включающего информационно-теоретическое и практико-ориентированное направления системы совместной работы воспитателей, учителей, и представителей общественности, а также деятельность старшеклассников по самосовершенствованию;

- аналитико-коррекционный этап содержит в себе анализ и коррекцию совместной работы приюта, школы и общественности по вооружению беспризорных подростков соответствующими знаниями, умениями и навыками, формированию у них нравственно-духовных качеств и свойств личности, отношений к общечеловеческим ценностям и готовности к их усвоению.

Для оценки уровня сформированности социально-личностного самоопределения беспризорных подростков были выделены следующие критерии:

а) способность адаптации в новых бытовых условиях (параметры: умение соблюдать режим и организацию жизнедеятель-

ности в приюте; умение проявлять устойчивость к различным бытовым ситуациям);

б) способность включения в учебную деятельность (параметры: уровень развития познавательных интересов; уровень сформированности учебной мотивации; усвоение учебной программы; проявление самостоятельности и творчества);

в) способность самореализации в социокультурной сфере (параметры: социальная активность личности; сознательное соблюдение этических норм; признание и выполнение культурных норм и правил поведения и общения; стремление к самосовершенствованию);

г) способность самореализации в трудовой деятельности (параметры: сформированность трудовых навыков и умений; самообслуживание; общественно-полезный труд);

д) способность самореализации в спортивно-оздоровительной деятельности: (параметры: состояние физических возможностей; способность осознанно вести здоровый образ жизни, заниматься физическим самосовершенствованием; понимать себя; умение делать самоанализ; отсутствие психологического дискомфорта; умение анализировать и прогнозировать ситуацию).

Степень сформированности социально-личностного самоопределения подростков определялась тремя уровнями: уровень полной сформированности (высокий), достаточный (средний) и частичный (низкий).

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование позволило уточнить и конкретизировать педагогические условия эффективного социально-личностного самоопределения подростков в условиях приюта:

1. Разработка и внедрение научно обоснованной модели системы социально-личностного самоопределения беспризорных подростков в условиях приюта.

Содержание работы по формированию социально-личностного самоопределения подростков в условиях приюта включает в себя три основных направления: информа-

ционно-теоретическое, практическое и работа по самосовершенствованию.

Особое место в этой системе занимает разработанный нами элективный курс «Культурно-нравственное развитие подростков-беспризорников. Культура в нас и вокруг нас», содержание которого ориентировано на интеграцию всех знаний в области морали, норм поведения и общения людей, принятых в обществе, нравственных качеств личности, общечеловеческих ценностей и др.

2. Создание позитивной обстановки, возможности для гармоничного развития подростка.

В жизни приюта необходимо преобладание спокойной, ровной, доброжелательной атмосферы. Она дает возможность подростку успокоиться, снять напряжение, страх, оценить новые условия жизни, выбрать линию поведения. Испытывая персонифицированную заботу, выбитые из жизненной колеи, беспризорники получают возможность осознать себя значимой личностью.

3. Гуманный стиль общения с воспитанниками.

Важным условием установления позитивных отношений педагога с подростком является исключение из педагогического обихода жестких и категорических требований. Границы снисхождения определяются в каждом отдельном случае конкретно. Но всегда воспитатели, принимая решение, руководствуются, прежде всего, интересами ребенка, выбирают наиболее благоприятный вариант для его дальнейшей жизнедеятельности в приюте, понимая, что лучше поступиться малым, но сохранить наметившийся контакт, взаимопонимание, доверие.

4. Создание специально организованной педагогом воспитывающей среды.

Воспитатели в повседневной работе соблюдают проверенную в педагогике логику действий: организуют ситуации, которые могут расширить представление воспитанников о социуме, социальной жизни, пробудить его социальную активность; содействуют изменению ориентации подростка на

референтную группу с пустым времяпрепровождением и замещению её новыми социальными контактами; обогащают поведение подростков с помощью ярких образцов нравственного поведения; поддерживают и стимулируют любую попытку подростка действовать в соответствии с нравственной нормой.

5. Организация целенаправленной бытовой, учебной, трудовой и социокультурной деятельности.

Труд, общение и познание – это та основа, на которой формируются важнейшие личностные образования, ценностные установки и ориентиры личности. Для беспризорных подростков нужны эффективные и постоянно действующие стимулы, представляющие собой разумное сочетание моральных и материальных поощрений за труд.

Процесс реализации выделенных педагогических условий представляет единую систему действий, направленную на педагогическую поддержку воспитанника в самоопределении ценностных установок, жизненных целей, профессиональной направленности, в формировании потребности в творческом саморазвитии. Педагогическая поддержка становления подростков к самоанализу позволяет вывести их на целостное представление о своем «Я», на субъектную жизненную позицию в процессах самоопределения и саморазвития.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы выявил существенную положительную динамику сформированности по всем показателям и критериям, а также исследуемой характеристики в целом среди воспитанников приюта, что свидетельствует об эффективности выявленного комплекса педагогических условий формирования социально-личностного самоопределения беспризорных подростков.

Литература

1. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н.Алмазов. – Свердловск, 1986. – 150 с.
2. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А.Беличева. – М.: Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 199 с.
3. Григорьев, Г.В. Социокультурное самоопределение подростков / Г.В.Григорьев // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.42–47.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 5-е изд. – М.: Изд-во «Ось-89», 2003. – 48 с.
5. Кон, И.С. Психология старшеклассников / И.С.Кон. – М., 1980. – 190 с.
6. Ксензова, Г. Механизм самоопределения школьника / Г.Ксензова // Директор школы. – 2000. – № 6. – С.63–71.
7. Шустова, И.Ю. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников посредством самоанализа / И.Ю.Шустова // Класный руководитель – 2000. – № 3. – С.113–117. ■

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Р.В.Голованов

Роль образования в Российской Федерации на современном этапе информационного общества определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству с рыночной экономикой. Бурно развивающемуся информационному обществу нужны образованные, предприимчивые люди, ко-

торые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеют найти конструктивное решение проблемы, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, обладают развитым чувством ответственности за происходящее.

В этой связи необходимо разрешить как социальные, так и экономические проблемы, возникающие при модернизации отечественной системы образования. Образование в целом и дополнительное образование в частности, в России сегодня рассматривается как вложение «средств» в будущее, и не только отдельной личности, но и страны, государства в целом. Все социальные институты, государство и общество, предприятия и организации, граждане, прежде всего родители – все заинтересованы в качественном образовании. Для этого системе дополнительного образования детей и каждому образовательному учреждению как самостоятельному субъекту на рынке дополнительных образовательных услуг предстоит: обеспечить стимулирование качества и результативности педагогического труда; повысить инвестиционную привлекательность для привлечения внебюджетных финансовых источников; модернизировать и оптимизировать действующие организационно-управленческие и экономические механизмы функционирования; обеспечить наиболее полное и качественное удовлетворение социального заказа.

Более того, уже сегодня учреждениям дополнительного образования детей необходимо определить и другие реперные точки построения траектории «собственного роста» для создания себе конкурентных преимуществ на рынке оказания как услуг дополнительного образования детей, так и услуг по организации досуговой анимации и оздоровительно-рекреационной деятельности в свободное время детей, подростков и молодежи.

Поддержка государством системы дополнительного образования детей сочетается сегодня с усилением роли органов государственной власти и управления образованием в обеспечении совместно с общественностью высокого качества оказываемых услуг в сфере образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям развивающейся, личности

ребенка, создания комфортных условий для социального и профессионального самоопределения, самореализации.

Модернизация дополнительного образования детей не должна и не может осуществляться в информационном обществе как «закрытый» ведомственный проект. Активными субъектами образовательной политики в демократическом Российском обществе становятся все граждане и социальные институты, прежде всего семья, родительская общественность, федеральные и региональные органы власти, местное самоуправление, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие, конфессиональные и общественные организации и учреждения.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения цели необходимо решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение государственных гарантий – доступности и равных возможностей получения полноценного образования; достижение нового современного качества образования;
- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- повышение профессионализма работников образования; развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Стратегические цели модернизации системы дополнительного образования детей могут быть достигнуты только в процессе социального **партнерства** образовательных учреждений с институтами – экономики, науки, искусства и культуры, здравоохранения, правопорядка, спорта и физической культуры, всех заинтересованных ведомств,

конфессиональных, молодежных и общественных организаций, с родителями, работодателями и т.п.

Учреждения дополнительного образования детей, по мнению ряда исследователей (О.Ю.Арсентьева, А.К.Бруднов, В.А.Горский, А.Я.Журкина, М.И.Болотова, В.П.Голованов, Д.В.Смирнов, Л.П.Слесарева, Л.Н.Ходунова, А.И.Щетинская), представляют собой открытую социально-педагогическую систему, готовую к укреплению и расширению взаимодействия с социумом, семьей, общественными, конфессиональными и государственными организациями (учреждениями) для выработки единой педагогической позиции в развитии, образовании и воспитании детей. Учреждения дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля существенно выделяются в системе дополнительного образования, они обладают мощнейшим и эффективным педагогическим арсеналом средств, форм и методов образования, воспитания и развития личности в социальной и природной среде. В период социального реформирования конца XX века их количество в системе дополнительного образования детей России существенно увеличилось, т.е. данный вид деятельности востребован в социальной среде.

Анализ научной литературы показал, что проблемой определения понятийного аппарата **социального партнерства** является поиск единого понимания термина «социальное партнерство». Дискуссии на предмет его интерпретации появились едва ли не раньше, чем это понятие возникло, и продолжают до сих пор. Авторы почти всех крупных научных публикации, посвященных социальному партнерству, предлагают свои, оригинальные определения социального партнерства или уточняют, дополняют какое-либо из уже существующих в научном обороте.

Основная проблема исследования понятийного пространства социального партнерства вытекает из сложной, комплексной его природы, связанной с разными видами человеческой деятельности и отраслями научного знания.

Социальное партнерство, как правило, рассматривается через призму *социально-трудовых отношений*. В этой сфере оно понимается как метод и механизм регулирования социально-трудовых отношений, разрешения противоречий между работниками и работодателями, как взаимоотношения представителей бизнеса, профсоюзов и государства, как сложное социальное явление, многоплановый, противоречивый процесс.

В современном менеджменте под социальным партнерством понимается сотрудничество, взаимопонимание на основе новых отношений собственности, менеджмента, взаимодействий организаций между собой, а также рядовых сотрудников, менеджеров и хозяев-собственников внутри организации. Как отмечает ряд исследователей, наблюдается цивилизованный кризис и разлом, связанный с переходом от корпоративной культуры к кооперативной культуре. Вертикально устроенное корпоративное сознание, не в состоянии противостоять кооперативным сетям, имеющим вертикальные, горизонтальные, диагональные связи. Чем больше число степеней свободы – тем выше уровень устойчивости, выживаемости, способности к саморазвитию.

В социальной работе социальное партнерство рассматривается как средство развития и поддержки (способ инициации) социальных инициатив, но, к сожалению, сегодня содержательное равновесие смещается в сторону слова «социальное», что приводит к возникновению совершенно другого ассоциативного ряда: социальная помощь, социальная поддержка.

Согласно Европейской энциклопедии образования (*Social interaction and learning*) социальное взаимодействие и обучение – это направление в психологической науке, которое рассматривает процессы и механизмы учения в связи с природой и особенностями социальных взаимодействий. Т.е. образование и обучение всегда погружено в социальный контекст и более того, всегда способствует воспроизводству определенных социальных характеристик. В основе

данного подхода лежат работы Л.С.Выготского, Дж.Мида, Ж.Пиаже. По мнению Хасана Б.И., все эти модели рассматривались генетически как специальное развитие и воспроизводство социальных взаимодействий, что приводит к представлениям о необходимости социального партнерства. В данном случае идея социального партнерства рассматривается как определенный случай или определенный уровень социального взаимодействия, желательный уровень социального взаимодействия.

В педагогической науке используется понятие «взаимодействие образовательного учреждения с социумом». Методологически значимым для в данном случае является соотношение современного толкования социального партнерства в образовании и привычного понятия взаимодействия образовательного учреждения с социумом.

По мнению Корсунова А.В., социальное партнерство является разновидностью социального взаимодействия, оно может рассматриваться как способ социального бытия, который основывается на диалогическом отношении социальных субъектов и обеспечивает единство, гармонизацию социальных структур и выработку стратегии единых действий.

Социальное партнерство представляет собой **сопряжение действий различных социальных институтов**, которое выражается в самоактуализации участников образовательного процесса, добивающихся позитивных изменений в образовательной сфере, то есть перевода потенциальных форм системы образования в их актуальное состояние. При этом степень и процесс такой самоактуализации у различных социальных институтов могут быть различными. У образовательных институтов они носят более целенаправленный, осмысленный и профессионально выверенный характер, в то время как другим участникам партнерских отношений в большей степени присущи элементы стихийности, непредсказуемости и в то же время нестандартных подходов и решений. Чем в большей степени удается со-

гласование целей социальных партнеров, тем более эффективными становятся их практические действия по решению образовательно-воспитательных задач.

Для успешного социального взаимодействия, с одной стороны, необходимо формирование единого «пространства смыслов», касающегося целей и перспектив дополнительного образования детей, с другой стороны, в процессе самого воздействия происходит изменение «ментальности» отдельных социальных институтов, которые все более приближаются к пониманию и осмыслению проблем дополнительного образования детей, проявляют готовность к содействию их разрешению и сотрудничеству в целом.

В то же время социальное партнерство в дополнительном образовании детей, на наш взгляд, имеет ряд новых характеристик, отражающих современные российские социально-экономические и политические реалии.

По мнению Реморенко И.М., «социальное партнерство делает вклад в становление гражданского общества», это один из аспектов государственно-общественного управления образованием. Социальное партнерство **инициирует активность** профессионально-педагогических объединений, способствует открытости и рациональности финансовых потоков в образовании. Социальное партнерство – это средство, которое направлено на трансляцию общественности позитивных, конструктивных и перспективных представлений об образовании.

Таким образом, социальное партнерство в дополнительном образовании детей предполагает свободное выражение своих интересов и нахождение взаимоприемлемых способов их реализации институтами, группами, индивидами, прежде всего детьми.

Термин «партнерство» в образовании предполагает акцент на равноправии участников взаимодействия. Это означает, что общая цель деятельности учреждений дополнительного образования детей не ущемляет индивидуальных потребностей ее уча-

стников, а напротив, полно отражает их. То есть для вступления в партнерские отношения заинтересованному в партнерстве субъекту необходимо убедить другого субъекта в том, что предполагаемое взаимодействие позволит решить его проблемы и, более того, без такого взаимодействия они не могут быть успешно разрешены.

Следовательно, речь идет о равновыгодности взаимодействия, что является существенной особенностью социального партнерства в дополнительном образовании детей. Социальное партнерство представляет собой межгрупповую форму взаимодействия и возникает тогда, когда социальные группы осознают невозможность достижения групповых целей без кооперации с другими сообществами. Важную роль в партнерстве играет взаимоподдержка субъектов. Очевидно, что социальное партнерство есть межгрупповое взаимодействие по реализации совместно выработанных целей, объединяющих на новом качественном уровне цели групп-участников взаимодействия.

Таким образом, если **традиционное взаимодействие** образовательных учреждений с социумом отличалось значительной степенью директивности, присутствием внешнего идеологического и политического давления, то **социальное партнерство** характеризуется, прежде всего, **добровольностью, паритетным характером отношений, балансом интересов институтов, групп, индивидов, вступающих в партнерские связи.**

Поэтому мы придерживаемся позиции, что **социальное партнерство** в дополнительном туристско-краеведческом образовании детей может рассматриваться как добровольные и равновыгодные взаимодействия и взаимная поддержка различных субъектов, осуществляемые на основе межведомственных связей, исключающих ведомственную замкнутость и изолированность.

По мнению Редюхина В.И., структура составляющих стратегии социального партнерства очень схожа с составляющими образовательных систем. Это философско-методологические основания; это идеология

социального партнерства в виде неких принципов, теорий или квазитеорий.

Технология социального партнерства – представляет собой последовательность определенных действий соучастников, техники этих действия и практики социального партнерства на конкретных территориях, а также – экспертизу и оценку результатов и последствий социального партнерства. При этом философским и методологическим основанием выступает постнеклассическая методология, соединяющая, с одной стороны, системный подход, с другой стороны, теорию самоорганизации.

Заслуживает внимание позиция Александровой Т.И., которая дает определение социальному партнерству в системе образования как процессу взаимодействия, при котором представители различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере образования, организуют совместную деятельность для повышения эффективности данного взаимодействия.

Проблеме сущности социального партнерства внимание акцентировано и в нормативных документах. Так в *Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года*, определено: «В современных условиях, когда государство и общество начали достаточно отчетливо заявлять свои приоритеты, стало очевидным, что образование не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Интересы общества и государства далеко не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому проработка и обсуждение направлений модернизации и развития образования не должны и не могут замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства».

В *Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года* акцент сделан на необходимости проведения ряда мероприятий, среди которых:

- разработка новых принципов формирования и исполнения бюджетов всех уровней в сфере образования;

- обеспечение рационального использования внутрисистемных ресурсов, в первую очередь бюджетных;

- создание механизмов привлечения в систему образования дополнительных финансовых ресурсов;

- введение системы соучредительства;

- расширение связей участников социально-педагогического партнерства в решении вопросов развития и воспитания подрастающего поколения.

Концепция модернизации дополнительного образования детей в РФ до 2010 года одним из приоритетных направлений его развития подразумевает тесное взаимодействие социокультурной и образовательной сфер. Благодаря этому обеспечивается продвижение ребенка «в границах избранной им дополнительной образовательной программы (вида

деятельности, области знаний), которые помогли бы ему увидеть ступени собственного развития и стимулировали бы это развитие, не ущемляя достоинства личности ребенка».

В настоящее время основным документом, определяющим отношения в сфере взаимодействия всех социальных партнеров в сфере образования является **Национальная доктрина образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 г.** Она определяет образование приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина, а также признает образование сферой трудовой занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестиций и наиболее эффективного вложения капитала. ■

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ДЕТЕЙ В МОСГОРСЮТУР

С.А.Стрельникова

Процесс модернизации дополнительного образования детей требует изменения формы и способов осуществления образовательной деятельности. Рассматривая вопросы эффективности формирования педагогической компетентности педагога дополнительного образования детского туристско-краеведческого объединения, мы исходим из того, что одним из критериев, показателей эффективности системного преобразования сферы дополнительного образования детей, формирования педагогической компетентности педагога дополнительного образования становится появление новых форм повышения квалификации педагогических работников дополнительного образования детей.

Сегодня в России у образовательных учреждений дополнительного образования детей все более активно реализуется **новая**

функция – научно-исследовательская. В ходе организации научно-исследовательской деятельности в объединениях дополнительного образования детей в ГОУ Московская городская станция юных туристов (МосгорСЮТур), проявилась тенденция ухода педагогов дополнительного образования от традиционных методик обучения и воспитания, стремления максимально реализовать принципы индивидуализации, дифференциации обучения каждого ребенка, подростка в опоре на его возможности и с учетом способностей. Данный процесс требует пересмотра системных подходов к повышению эффективности формирования педагогической компетентности педагогов дополнительного образования внутри образовательного учреждения.

Кроме того, необходимость повышения педагогического профессионализма педаго-

га дополнительного образования детского туристско-краеведческого объединения в области научно-исследовательской деятельности диктуется востребованностью нового подхода к осуществлению профессиональной деятельности, желанием подобрать, оптимальные формы, методы и приемы обучения. Исследовательская задача, так же как и любой, даже известный метод обучения, требует апробации и модификации в соответствии с индивидуальными особенностями каждого конкретного ребенка. В связи с этим, в современном учреждении дополнительного образования детей нужен не просто педагог, а педагог-исследователь, умеющий видеть проблему в практике обучения, воспитания и развития, выдвигать гипотезы о путях и способах ее решения, владеющий навыками рефлексии результатов собственной профессиональной педагогической деятельности с применением объективных, научно обоснованных методов.

В связи с потребностью обеспечения *образовательного пространства дополнительного туристско-краеведческого образования детей* с выраженными исследовательскими качествами, в системе повышения квалификации, осуществляемой МосгорСЮТур, стало одной из важных задач формирование элементарных исследовательских навыков педагога дополнительного образования детского туристско-краеведческого объединения через различные формы и приемы обучения на обучающих курсах, семинарах, практикумах, мастер-классах в рамках повышения квалификации.

Системное преобразование сферы туристско-краеведческого дополнительного образования детей предполагает появление и новых форм повышения квалификации педагогов дополнительного образования детского туристско-краеведческого объединения. Качественное изменение педагогической деятельности работников дополнительного образования детей обусловлено появлением социального, общественного и государственного заказа на педагога дополнительного образования, способного модернизи-

ровать систему дополнительного образования детей в направлении дальнейшей гуманизации, гуманитаризации, индивидуализации, персонификации процесса обучения, воспитания и развития, формирования самостоятельности, индивидуальности воспитанников.

Создание условий для изменения профессионального мышления педагогов дополнительного образования – субъектов образовательного процесса от функционально-методического к продуктивно-смысловому и овладение компетентностями, необходимыми в педагогике дополнительного образования детей, – актуальная задача системы повышения квалификации, решаемая сегодня в МосгорСЮТур.

При организации процесса повышения квалификации руководители МосгорСЮТур исходят из того, что каждый творческий педагог дополнительного образования туристско-краеведческого объединения детей должен ощущать потребность в проведении, по меньшей мере, микроисследования, включающего оценку уровня знаний, воспитанности и развитости воспитанника, измерение эффективности той или иной применяемой в дополнительном туристско-краеведческом образовании педагогической технологии. В ходе проведенного нами в 2005–2007 гг. исследования осуществлялось педагогическое и социальное прогнозирование и проектирование, опережающее экспериментирование, а также формировались новые качества личности как педагогов дополнительного образования детского туристско-краеведческого объединения МосгорСЮТур, так и воспитанников туристско-краеведческих объединений.

Но вместе с тем, как установлено в ходе нашего исследования, педагог-исследователь в своей исследовательской работе неизбежно сталкивается с трудностями, вызванными специфической сложностью педагогических явлений и их ситуативной обусловленностью, слабой предсказуемостью и отдаленностью по времени результатов, отсутствием точных критериев успеш-

ности педагогической деятельности в дополнительном туристско-краеведческом образовании детей.

Мы полагаем, что педагог-исследователь начинает формироваться тогда, когда он начинает рефлексировать противоречия и проблемы в своей педагогической деятельности, и в этой связи испытывает внутреннюю потребность их исследовать и решать. Для развития исследовательских умений и способностей педагога дополнительного образования туристско-краеведческого объединения детей ему важно овладеть методологией экспериментально-исследовательской культуры, непрерывно повышать уровень своего педагогического мастерства и качество образовательного процесса дополнительного образования.

Для организации и проведения научно-исследовательской работы в туристско-краеведческом объединении дополнительного образования детей, особенно в основных его формах – туристско-краеведческих походах, экспедициях и путешествиях, необходим педагог-исследователь, обладающий целым набором специфических знаний и умений, профессиональных компетенций. При этом мы считаем, что нередко недостаточный профессионализм, низкая педагогическая компетентность отражаются на принимаемых решениях, которые носят эмпирический характер, что свидетельствует о слабом владении педагогами дополнительного образования научно-теоретическими знаниями, неумении устанавливать диалектические взаимосвязи между ними.

Развитие исследовательских умений педагогов дополнительного образования – слушателей курсов, семинаров или участников мастер-классов, проходящих повышение квалификации на базе МосгорСЮТур, обеспечивается разнообразными учебно-методическими заданиями, используемыми специалистами МосгорСЮТур и привлеченными преподавателями – научными работниками. Тематика заданий разнообразна: анализ теоретических взглядов разных авторов на проблему, рассматриваемую на

занятии; сравнительное изучение различных видов и форм деятельности, поведения, поступков воспитанников разных возрастных категорий; анализ средств и методов туристско-краеведческого дополнительного образования, обучения и воспитания и соответствия их поставленным целям и способностям обучающихся; выбор предпочтительной точки зрения из существующих в науке и ее теоретическое и практическое обоснование; выявление системы критериев оценки психолого-педагогической деятельности педагога дополнительного образования туристско-краеведческого объединения детей в определенном проблемном поле и др.

Выполнение такого рода заданий обеспечивает включение педагога дополнительного образования в научно-методический поиск и способствует, в том числе, развитию таких исследовательских умений как постановка проблемы и выдвижение гипотез.

Использование вышеназванной формы повышения квалификации педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого объединения детей позволило структурным подразделениям МосгорСЮТур поднять уровень педагогической компетентности педагогов, одновременно выявив дополнительные ресурсные возможности образовательного процесса, форм туристско-краеведческой деятельности по развитию индивидуальных качеств личности юного туриста и краеведа Москвы, осмысления новых психологических и педагогических технологий дополнительного образования детей и их значения в образовательном пространстве дополнительного туристско-краеведческого образования, найти себя как педагога-исследователя с выработкой собственной стратегии профессиональной деятельности, формирования педагогической компетентности в обновляющихся условиях.

Сегодня возможна констатация, что организация дополнительного туристско-краеведческого образования детей в Москве приобретает специфические черты. В качестве исходного положения следует отме-

титель, что началось массовое использование результатов научно-исследовательской деятельности педагогов-исследователей, распространение инновационных материалов и опыта. Экспериментальные учреждения дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля в округах из режима поиска и реорганизации переходят в режим стабильного, эволюционного развития. Наиболее ярким примером является коллектив Дома детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина» Восточного окружного управления образования Департамента образования г. Москвы.

Городской научный центр дополнительного туристско-краеведческого образования детей, созданный в структуре МосгорСЮТур, провел рейтинговое ранжирование образовательных учреждений дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля г. Москвы по разработанной «шкале престижа». В результате данного мониторинга каждое образовательное учреждение корректирует свое положение относительно этой шкалы; разрабатывает конкретные меры по соответствующей коррекции для улучшения рейтинговых показателей. Этот процесс объективно создает условия для решения проблемы формирования педагогической компетентности педагогов дополнительного образования детского туристско-краеведческого объединения в городе Москве.

Специалистами МосгорСЮТур осуществляется проектирование и научное консультирование образовательных учреждений дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля, на базе которых действуют опытно-экспериментальные площадки МосгорСЮТур. В настоящее время осуществляется научное консультирование 18 опытно-экспериментальных площадок станции, готовятся к защите исследовательских проектов еще несколько образовательных учреждений дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля.

Педагогическими работниками, методистами и специалистами МосгорСЮТур, ту-

ристской общественностью через комиссии маршрутно-квалификационной комиссии при отделе туризма МосгорСЮТур осуществляются индивидуальные консультации и системная научно-методическая помощь начинающим педагогам-исследователям при поиске актуальной тематики и формировании программы исследований и по ходу её выполнения.

Принимая во внимание возрастание ответственности перед слушателями, руководство МосгорСЮТур предпринимает шаги по обеспечению повышения квалификации организаторов дополнительного туристско-краеведческого образования детей на уровне округов и муниципалитетов, которые совершенствуют свои знания в сфере дополнительного образования детей, в формах и методах организации деятельности детей и подростков средствами туризма и краеведения, участвуя в различных курсах повышения квалификации, организованных МосгорСЮТур на собственной базе, на базе Московского института открытого образования и Федерального центра детско-юношеского туризма и краеведения Минобразования и науки РФ. На протяжении последних трех лет осуществляется внутриорганизационное повышение квалификации сотрудников МосгорСЮТур.

Данная практика повышения квалификации показала, что большое значение при выборе критериев сформированности профессионально-педагогической компетенции имеют преобладающие характеристики педагога дополнительного образования туристско-краеведческого детско-юношеского объединения в сравнении с преподавателями общеобразовательных школ, такие как:

- личностная ориентация образовательной деятельности;
- профильность обучения;
- практическая направленность;
- мобильность;
- многофункциональность;
- использование разноуровневых образовательных программ;

– более разнообразное содержание форм и методов обучения, воспитания и развития;

– индивидуализация и дифференциация методик обучения;

– учет социального запроса родителей в дополнительных образовательных услугах туристско-краеведческого профиля;

– реализация воспитательной функции дополнительного образования через активизацию познавательной деятельности обучающихся;

– возможность реализации функции социализации, профессиональной ориентации, рекреации и оздоровления в процессе деятельности.

Так как уровень формирования педагогической компетенции педагогов дополнительного образования туристско-краеведческих объединений детей характеризуется наличием у них определенных качеств, знаний, умений, навыков, творчески применяемых в образовательной туристско-краеведческой деятельности, это дает нам возможность определить критерии и показатели оценки сформированности педагогической компетенции педагога дополнительного образования в соответствии с ее структурой. При определении критериев и показателей, свидетельствующих о наличии уровня сформированности педагогической компетенции, мы учитывали мнения членов экспертных комиссий, проводящих экспертную оценку деятельности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческих объединений детей, аттестующихся на первую и высшую квалификационные категории.

Проведенное нами исследование, изучение различных аспектов деятельности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческих объединений детей позволило сформулировать следующие критерии и соответствующие им показатели:

1. Отношение к профессионально-дидактической деятельности:

- понимание личностных причин успехов и неудач;

- осознание необходимости профессионального самосовершенствования;

- проектирование собственных перспектив профессиональной педагогической деятельности и персонализированного образовательного маршрута повышения квалификации.

2. Наличие знаний (профессиональных и психолого-педагогических):

- знание теоретической и практической специфики содержания дополнительного туристско-краеведческого образования детей и подростков;

- знание теории педагогики и возрастной психологии;

- знание инновационных форм образования и воспитания в дополнительном образовании детей средствами туризма и краеведения.

3. Степень владения дидактическими средствами:

- умение конкретизировать задачи для достижения целей, активизировать познавательную деятельность обучающихся;

- владение способами индивидуализации, персонализации обучения;

- гибкость владения дидактическими приемами и методами, свободный переход от одних форм к другим.

4. Степень реализации в педагогической деятельности:

- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью;

- творческие, туристско-спортивные и учебно-исследовательские достижения (результаты) воспитанников в туристских слетах, конференциях, соревнованиях, турнирах, конкурсах, фестивалях, выставках и т.п.;

- обогащение теории и практики педагогической деятельности и дополнительного туристско-краеведческого образования детей собственными творческими разработками.

Целостное системное представление предложенных нами критериев и показателей формирования педагогической компетенции педагога дополнительного образования туристско-краеведческих объединений детей сделало возможным ее измерение и позволило выделить определенные уровни ее сформированности. ■

ВУЗ КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

И.С.Халитова

Успех деятельности любой организации в значительной степени зависит от сложившейся в ней корпоративной культуры, мощного инструмента, позволяющего ориентировать все подразделения и отдельных сотрудников на единые цели, мобилизовать их инициативу, обеспечить эффективное взаимодействие. Коллектив, обладающий корпоративной культурой, отличается слаженностью, взаимодействием (командный дух), удовлетворение работой и гордость за её результаты, преданность организации и готовность соответствовать её высоким стандартам, высокая требовательность к качеству труда, готовность к переменам, вызванным требованиями прогресса и конкурентной борьбой, невзирая на трудности и бюрократические препоны.

В отличие от обычных организаций, воздействие корпоративной культуры в вузе осуществляется не только на сотрудников, но и на студентов. Студенты являются носителями особенностей корпоративной культуры вуза, его традиций, ценностей, имиджа не только в период своего обучения, но и спустя много лет по его окончании. В зависимости от того, насколько эти ценности разделяются студентами, находится имидж вуза.

Проблема формирования корпоративной культуры сегодня актуальна для любого вуза, так как возникла необходимость не просто выживания, а развития в новых, рыночных условиях, что требует постановки и решения новых стратегических целей и задач, которые могут быть достигнуты только в случае, если они разделяются не только руководством, но и большинством сотрудников. Катализатором этих процессов и служит корпоративная культура. В КГТУ им. А.Н. Туполева (КАИ) всегда придавалось и сегодня уделяется большое внимание формированию корпоративной культуры. Чем

обусловлено это для технического университета?

Молодые люди приходят в технический вуз, чтобы получить инженерное образование. Сегодня инновационное инженерное образование – это процесс и результат целенаправленного формирования определённых знаний, умений и методологической культуры, это комплексная подготовка специалистов в области техники и технологии к инновационной инженерной деятельности. Современный инженер, работающий в условиях наукоемкого производства, должен сочетать в себе талант учёного, конструктора и менеджера, уметь объединять специалистов различного профиля для совместной работы. Поэтому его подготовка ориентируется на развитие творческих способностей, мышления, умения сотрудничать с другими людьми.

Главным конкурентным преимуществом учебных заведений на современном этапе выступает качество образования. Если качество обучения – это непосредственный результат учебного процесса, то качество образования оценивается по востребованности выпускников учебного заведения работодателями, по их служебной карьере. А это не только результат учебного процесса. Сегодня, когда дегуманитаризация общества стала реальностью, вузы решают многочисленные важные вопросы восполнения того, что часто не дает школа и окружающая среда, наполненная сложными социальными конфликтами, экономической нестабильностью, техногенными катаклизмами. Понятно и на практике испытанно, что никакие точные науки и сверхразвитая система компьютерной коммуникации не дает гуманной ориентации в жизни и не сможет сформировать в человеке Человека.

Атмосфера вуза – это особая среда, которая обеспечивает не только статус студен-

та и овладение профессией, она формирует фундамент личности через многочисленные гуманитарные и специальные курсы, общение с эрудированными и заинтересованными в студентах педагогами, через многообразную студенческую жизнь.

Атмосфера вуза определяется его миссией. В нашем университете она определена так: «Удовлетворение потребностей личности, общества и государства в высоких стандартах образованности и культуры, укрепление позиций университета как ведущего вуза России на основе масштабного развертывания фундаментальных и прикладных научных исследований, широкого внедрения информационных и инновационных образовательных технологий, современных методов и средств менеджмента, качества образования, воспитания всесторонне образованных, нравственных личностей, развития лучших мировых традиций в образовании, науке и культуре».

Корпоративные отношения справедливо рассматриваются как результат осознания всеми членами коллектива принадлежности к единой общности. Поэтому в КГТУ им. А.Н.Туполева (КАИ) все делается для того, чтобы сотрудников и студентов объединял дух сопричастности общему делу. Элементами созданной в вузе корпоративной культуры являются ценности, традиции, этика, корпоративные мероприятия, корпоративные коммуникации, этикет, здоровый образ жизни. Будучи включенными в формально-организационную и поведенческую практику социокультурной среды вуза, они наполняются конкретным содержанием.

Корпоративная культура университета в нашем понимании связана с целенаправленными усилиями по организации эффективной групповой деятельности, по реализации его миссии через усвоение профессиональных ценностей и норм, принятие (интериоризацию) его целей, стратегии развития и средств ее достижения. Корпоративность проявляется в особом «корпоративном духе» – социально-психологической атмосфере (или корпоративной ментальности),

являющемся ядром консолидации и социально-профессиональной самоорганизации коллектива, вызывающим чувство гордости за свое образовательное учреждение. Принадлежность к университету выступает в качестве особой корпоративной ценности. Оптимальная профессиональная коммуникация и идентификация с университетом создают кумулятивный эффект, позволяющий повышать трудовую и учебную мотивацию через создание позитивного эмоционального фона протекания основной деятельности – учебно-воспитательного процесса. В этом заключается основной воспитательный потенциал корпоративной культуры университета.

Корпоративная культура университета порождает условия для самоактуализации в социальном, профессиональном и культурном контексте, задавая многоуровневое пространство возможностей и выборов, которое позволяет студентам и преподавателям самоопределяться в разнообразных сферах деятельности, во взаимодействии с различными сообществами, участвовать в создании широкого диапазона воспитательно-образовательных услуг.

В рамках формирования университетской корпоративной культуры решается двудеятельная задача: формирование корпоративной культуры вуза с целью упрочения его позиций на рынке образования, а также формирование навыков работы в коллективе и с коллективом, совмещение личностных целей индивида с интересами организации.

Формирование корпоративной культуры студента начинается с первых дней, даже с первых минут, как он пришёл в высшее учебное заведение. И тут немаловажно, какое впечатление произвёл на него вуз и люди, работающие в нем, что он увидел собственными глазами.

Вуз – особое пространство, это особая культурная среда, где каждая мелочь, каждый нюанс играют важную роль и создают особую ауру: от дизайнерского оформления с необходимой информацией и визуальными

ми материалами холлов и коридоров до выставок художественной фотографии, графических и живописных работ, как профессиональных авторов, так и выставок студентов, преподавателей и сотрудников. Оснащенные не только техническими средствами аудитории, но и удобные, чистые, просторные, где не забыта их эстетическая составляющая, где и возникает благоприятная атмосфера вовлеченности в учебный процесс – всё это есть в Казанском государственном техническом университете.

В рамках университетской культуры происходит формирование студенческой субкультуры, и начинается этот процесс с социализации первокурсников (адаптационного периода). На первом торжественном мероприятии для первокурсников «День знаний» символическим моментом является зажжение «огня знаний» и произношение клятвы студента КГТУ им. А.Н. Туполева. Немаловажным также является проведение шествия первокурсников к своим учебным зданиям, сопровождаемое их приветствиями и оглашением истории каждого института и факультета. Эта акция помогает первокурсникам почувствовать себя членами единой команды. Им торжественно вручаются студенческие билеты и зачетные книжки. С этого момента они становятся полноправными студентами.

В первый месяц учебы в вузе для первокурсников проводятся экскурсии в музей университета с целью знакомства с его историей, основателями, традициями. Ежегодно в октябре на базе оздоровительно-спортивного комплекса «Икар» проводится школа актива «Первый полет». Её участники, а это наиболее активные и талантливые первокурсники, выбираются студенческим советом каждого института (факультета). В течение трех дней они проходят психологические тренинги на знакомство, сплочение, выявление лидерских качеств, знакомятся с традициями, историей университета, учатся работать в команде, доверять друг другу. Как правило, после прохождения такой школы первокурсники начинают вести активную

общественную деятельность. Таким образом, представители студенческих советов готовят себе достойную смену.

Работа с первокурсниками в КАИ в период их адаптации ведется непрерывно и основывается как на вертикальных, так и горизонтальных взаимоотношениях. По вертикали осуществляется взаимодействие следующих инстанций: руководство вуза → Управление внеучебной работы (УВР) → дирекции (деканаты) → профессорско-преподавательский состав → кураторы-преподаватели → кураторы-студенты → старосты → студенты. По горизонтали: студенческий совет → курсовые бюро → студенты.

Работа с первокурсниками начинается с первых дней их появления в вузе. Проводится анкетирование с целью выявления их разнообразных способностей и интересов, по результатам которого формируются творческие, спортивные коллективы, где каждый имеет возможность раскрыть свой потенциал. В вузе есть традиция – презентация студенческих групп с целью более тесного знакомства с представителями дирекции (деканата), профессорско-преподавательским составом в неформальной обстановке. Первокурсники впервые позиционируют себя как единая команда.

В каждом вузе университета действуют свои Устав, Правила внутреннего распорядка. С содержанием этих документов первокурсников знакомят кураторы во время кураторских часов, проводимых не реже одного раза в две недели в течение первого и второго семестров обучения в вузе. На кураторских часах обсуждаются также вопросы, возникшие у студентов, по организации учебного процесса и внеучебной деятельности.

В КГТУ им. А.Н.Туполева (КАИ) одинаково ценятся и считаются престижными как отличная учеба, так и активное участие во внеучебной жизни. Наиболее заинтересованно и постоянно участвующие в этом студенты становятся носителями положительной модели поведения, реальными носителями ценностей и образцов корпоративной культуры, на которые ориентируются другие.

Внеучебная работа развивает осознанную, разумную инициативу, под которой подразумевается способность согласовывать эффективные способы достижения поставленных целей. Во внеучебной деятельности студенты КАИ получают широкий спектр возможностей для собственного развития, для их личностного роста делается всё возможное. Любой творчески настроенный студент может выбрать занятие по душе из широкого спектра предлагаемых направлений: учебно-исследовательская (УИРС) или научно-исследовательская работа (НИРС), Брейн-Клуб.

УИРС предусматривает изучение студентами методологии исследовательской работы, систему закрепления знаний и навыков самостоятельного проведения этапов исследования. НИРС – это работа студентов в научных кружках и семинарах, в хозяйственных, госбюджетных работах, участие студентов в международных исследованиях по договорам с зарубежными учебными и научными заведениями, в конкурсах на получение грантов, в том числе зарубежных научных фондов, работа в научно-исследовательских подразделениях, студенческих КБ, СНИЛ и т.п.

Результаты научных поисков студентов представляются на международной конференции «Туполевские чтения», ежегодно проводимой в ноябре, публикуются в научных сборниках. Кроме того, студенты имеют возможность принимать участие и представлять вуз на других конференциях самого различного уровня, благодаря чему формируется положительный имидж университета не только как активного участника общественной жизни города и республики, но и как вуза, ведущего качественную подготовку специалистов.

Студенты КАИ известны своими победами во Всероссийских и международных олимпиадах и конкурсах. «Каёвская» наука существует благодаря успешному взаимодействию тандема «студент-преподаватель», и многие научные статьи, исследования и проекты выполнены в соавторстве

молодого и старшего поколений, и в последствии студенты становятся коллегами своих Учителей. Вовлеченность студентов в научное творчество позволяет им почувствовать свои интеллектуальные силы и возможности, глубже окунуться в проблематику того или иного вопроса, войти в новый уровень общения с педагогами, наставниками и расширить круг взаимных контактов со студентами, занимающимися наукой как внутри вуза, так и на межвузовском уровне.

Задачи содействия повышению уровня знаний, развития интеллектуальных, творческих и личностных способностей студентов и аспирантов, популяризации интеллектуального спорта среди студентов вуза решает в КАИ Брейн-клуб, который был образован в 1996 году. Клуб занимается проведением внутренних и открытых чемпионатов, организацией тренировок команд вуза и является связующим звеном между командами вуза и Брейн-клубом Республики Татарстан.

Одним из основных механизмов формирования студенческой субкультуры является система студенческого самоуправления, ядро которого составляет его полномочный орган – Совет студентов и аспирантов (ССиА). Этот совет охватывает вниманием самые различные интересы студентов: научные, учебные, информационные, социальные, спортивные, культурно-массовые, трудоустройство и вторичная занятость и т.д. Его работа имеет многоступенчатый характер: Университет – институт (факультет) – специальность – академическая группа – студент. В каждом институте (факультете), в каждом общежитии действует свой совет студентов и аспирантов, который ведет свою работу под руководством общеуниверситетского.

Надолго остаются в памяти яркие моменты насыщенной университетской жизни, когда в полной мере ощущаешь единство и сплоченность всего коллектива. Студенты с удовольствием принимают участие в презентации вуза на ежегодной выставке «Обра-

зование. Карьера». Такие мероприятия несут в себе мощный воспитательный потенциал и заряд, вовлекая в свои ряды большую часть студенчества вуза. Студенты стараются творчески оформить стенды, рассказывают абитуриентам о преимуществах вуза, о том, сколько нового можно узнать, открыть для себя в стенах КГТУ им. А.Н.Туполева, как интересно в нем жить все пять лет. А выступления наших артистов на сцене павильонов выставки – настоящий праздник, шоу, которое очень горячо поддерживается студентами-болельщиками. Весь коллектив охватывают чувства радости и гордости за свой вуз – единую и сплоченную семью.

Одним из наиболее привлекательных объединений в КГТУ является студенческий клуб, объединяющий в настоящее время более 700 участников различных жанров и направлений. Студенческий клуб был создан в далёкие 50-е годы как организация, объединяющая творческие силы студенчества КАИ. Цели и задачи клуба неизменны: активный досуг, развитие личности и творческого потенциала вуза, эстетическое и нравственное воспитание будущих специалистов. В 60-х годах теперь уже прошлого столетия именно в Казани, в КАИ зародились первые ростки творческих объединений, фестивалей, конкурсов студентов. Достаточно вспомнить рождение хорошо известного многим СТЭМа (рук. С.М.Каминский), который поднял студенческую самодеятельность на уровень профессионального искусства, сделал КАИ более привлекательным.

Сегодня творческое братство КАИ многочисленно и многогранно. Жанровая палитра охватывает всё, что присутствует в мире искусства.

Неотъемлемой частью корпоративной культуры университета является стимулирование студенческой активности. В порядке поощрения за активную общественную работу студентам выплачиваются премии, а особо отличившимся устанавливаются специальные надбавки к стипендиям. Однако, не менее важна и психологическая состав-

ляющая внеучебной деятельности студента, которая проявляется в развитии его межличностной компетентности и влияет на формирование устремлений к достижениям в учёбе. Опыт показывает, что участие студента во внеучебной работе повышает уровень социальной адаптации, готовности к позитивному взаимодействию, снижает уровень социального отчуждения, препятствует распространению антиобщественных моделей поведения и элементов социальной энтропии. Студентов-активистов и энтузиастов внеучебной работы отличает высокая социальная идентичность. С другой стороны, они менее подвержены депрессивным состояниям. Кроме того, организационно-общественные формы работы студентов – хорошая практика для будущего специалиста в плане самоорганизации и умения вовлечь других в различные формы общественной работы.

Гармоническое развитие личности будущего инженера, ученого невозможно без предоставления ему условий для самореализации в области культуры, искусства, спорта. Поэтому в КАИ представлено всё или почти всё, что гипотетически может интересовать человека от серьёзных научных работ до брейк-данса, от политики до пантомимы. Наряду со знаковыми для каждого студента мероприятиями (Студенческая Весна, День Первокурсника) проводится очень много своих собственных, уникальных мероприятий. Тот же «День Отличника», отмечена особым ритуалом церемония награждения лауреатов «Смотра-конкурса КАИ», на котором отличившиеся в том или ином направлении студенты получают памятные нагрудные знаки и признание администрации. Конкурсы на «Лучшую группу», «Лучшего куратора», конкурсы фото, видео, поэзии и прикладного творчества, Мистер и Мисс КАИ и т.д. А самый яркий и значимый праздник – это «С Днём рождения, КАИ!». Традиционно местом празднования является лыжная база КАИ. На это время место, известное в КАИ каждому, превращается в уютную спортивно-развлекательную пло-

щадку, на которой каждый гость может найти себе занятие по душе. Публику развлекают коллективы студенческой самостоятельности, морозная обстановка, вкуснейшие блины с чаем, сжигание чучела Сессии, запуск ракет и авиамоделей, хороводы студентов и преподавателей, компания лучших друзей – всё это создаёт семейный дух.

Вот так незаметно, в жарких дебатах на репетиции перед студенческой весной или в раздевалке спортивного клуба, студентам прививаются каевские ценности, формируется корпоративная культура.

Есть в нас и свои особые плановые мероприятия – это так называемые корпоративные акции КАИ, проводимые ради всех «каистов». Они призваны продемонстрировать наиболее яркие примеры выражения корпоративных ценностей, способствовать объединению «каистов», приветствовать корпоративных героев. Например, одна из таких значимых акций – это День донора. Она имеет своей целью не только помощь медицинским учреждениям города (около 400 студентов КАИ сдают кровь), но и создание Банка крови, дающего всем «каистам» первоочередное право воспользоваться им в случае необходимости. Может быть и такое, что кровь студента спасёт самого строго профессора или поможет любому обратившемуся к нам. В этом случае «каисты» могут гордо сказать: «Мы с тобой – одной крови!». Все доноры КАИ награждены нагрудным знаком КАИ «Донор КАИ», что также символизирует их принадлежность к общему благотворительному делу.

Постоянными стали поездки в подшефный Нурлатский детский дом. Студенты заранее продумывают программу, готовят подарки. Воспитанники всегда с нетерпением ждут своих шефов, которые помогут провести субботник, устроят конкурсы, расскажут про КАИ. И ребята из этого детского дома стремятся поступать в КАИ.

В целях укрепления корпоративной культуры в университете большое внимание уделяется последовательному и планомерному развитию и укреплению связей между го-

ловным вузом и его филиалами. Это и организация ежегодных научных конференций, и совместное проведение воспитательных мероприятий, конкурсов и фестивалей, и организация совместного летнего отдыха в оздоровительно-спортивном лагере КАИ «Икар». Это и частые поездки в филиалы мэтров университета, что является мощным воспитательным стимулом для студентов, ведь во время таких встреч ученые не только дают уроки педагогического и научного мастерства, но и делятся с молодежью своим богатым опытом.

Частью университетской корпоративной культуры является работа с выпускниками. Качество высшего образования наилучшим образом проявляется в том, насколько успешны выпускники того или иного вуза. Среди выпускников КАИ много известных деятелей разных отраслей – экономики, производства, политики, искусства, спорта и т.д., что говорит о разностороннем подходе к процессу воспитания студентов за годы обучения, позволяющему развивать их творческие способности и таланты.

Работа с выпускниками, создание клубов, ассоциаций и служб по связям с выпускниками – это один из столпов корпоративной культуры университетов и, следовательно, важный элемент формирования их имиджа и развития их внутренней культуры. В КАИ успешно работает «Ассоциация выпускников», которая помогает как студентам, так и в целом всему университету. Причем, ассоциации выпускников созданы не только в Казани, но и других городах России – Москве, Нижнем Новгороде, Ижевске, Ульяновске, Чебоксарах. Проводятся ежегодные встречи с преподавателями, на которые приглашаются представители сегодняшнего студенчества, тем самым не прерывается связь поколений, молодежь имеет возможность увидеть результаты образования, наблюдая за служебными и иными успехами старших. Ни одно крупное мероприятие вуза не обходится без спонсорской помощи ассоциаций выпускников, и таким образом, даже расставшись с вузом

много лет назад, выпускники чувствуют свою сопричастность с происходящим в вузе сегодня.

Центром работы с выпускниками является Музей истории технического университета. Именно он ведет формирование банка данных, на основании которого уже подготовлено два издания книги «Выпускники – гордость университета». Музей – важнейший элемент поддержания и воспроизводства корпоративной культуры с точки зрения воспитания патриотизма, профессионализма и преемственности. Наряду с учебной и научной работой в музее широко представлены материалы об общественной жизни коллектива, студенчества: о деятельности студенческих конструкторских бюро и строительных отрядов, о достижениях в спорте и художественном творчестве. Один из разделов экспозиции посвящен выпускникам. Музей ведет целенаправленную работу по пропаганде истории университета, славных научных, трудовых и боевых традиций коллектива, по воспитанию у студентов и сотрудников чувства патриотизма, гордости за свой университет.

Корпоративной культуре можно обучать. Этот процесс в вузе начинается со вступительных экзаменов и заканчивается вручением диплома об окончании учебного заведения. Корпоративная культура в КГТУ им. А.Н. Туполева проявляется в аббревиатуре «КАИ», общепринятых знаках отличия, значках, эмблеме, гимне. «Каисты» и выпускники КАИ, где бы они не работали, навсегда остаются членами одной большой семьи. Ни в одном вузе Казани студенты и сотрудники не называют учебные здания домами. В понятие «дом» вкладывается дружелюбие, родство душ, взаимопонимание, общие цели.

В университете создан и поддерживается яркий и узнаваемый фирменный корпоративный стиль, который проявляется в оформлении зданий, стендов, вывесок, печатной продукции вуза. Большой популярностью у студентов пользуются имиджевая продукция вуза: кепки, футболки, ручки,

блокноты, плакаты, календари с яркой синей-белой атрибутикой университета. Каждый студент стремится быть обладателем этой атрибутики, которая подчеркивает их причастность к родному вузу.

И не случайно в КАИ родилась песня, которая стала гимном, и «каисты» поют её с гордостью: «Знай, что встретил ты с другом, с братом со своим, лишь увидишь человека со значком КАИ».

Каждое мероприятие – будь то фестиваль, праздничный концерт, торжественная линейка, открытие научных конференций, спортивных турниров, – начинается с торжественного гимна университета. Это захватывающий миг, который объединяет, наполняет сердца студентов и сотрудников гордостью за свой вуз, причастность к его свершениям.

Большую роль в воспитательной работе играет корпоративная печать – общеуниверситетская газета «Крылья» и студенческие газеты, издающиеся в головном вузе и в его филиалах. Материалы университетской прессы всегда интересны, свежи, актуальны, информируют о мероприятиях вуза, они формируют патриотизм, социальную активность студентов, духовность. Наши газеты сплывают, объединяют коллектив университета.

В основе корпоративной культуры КАИ лежит воспитание чувства дисциплины в повседневной деятельности студентов, на дверях аудиторий – правила поведения в вузе, воспитывающие у них уважение к окружающим.

КГТУ им. А.Н. Туполева (КАИ) – учебное заведение, заботящееся об общем развитии студентов, сплывающее всех людей, имеющих отношение к вузу. Особый дух, основанный на кодексе поведения каждого, почитания своих друзей и КАИ как свой второй дом – безусловно, существует среди «каистов» уже очень долгое время и не исчезнет никогда. Не случайно, говорят, что КАИ – это традиция быть лучшим везде и во всём. Наши студенты часто скандируют: «КАИ – пуп Земли!», что явно подчеркивает их отношение к своей alma-mater как к цен-

тру Вселенной. Успешное развитие такого корпоративного культурного пространства возможно только при условии осознания индивидами своей принадлежности к корпорации и чувства ответственности сопричастности к результатам её деятельности.

Таким образом, созданное за годы обучения чувство приобщенности к традициям известного технического вуза, соучастие каждого студента во всех студенческих на-

чинаниях позволяет даже после окончания вуза с гордостью носить звание «каиста». Корпоративная культура вносит весомый вклад в формирование студента как будущего специалиста, человека уверенного, ответственного, целеустремлённого, знающего, что он принадлежит к многотысячной армии выпускников славного вуза, и это осознание делает его более конкурентоспособным на рынке труда. ■

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

М.Б.Насырова

Интеграционные процессы глобализации проблем современности, государственная политика, направленная на усиление хозяйственной самостоятельности, передача части функций управления на региональный и муниципальный уровни усиливают задачу сохранения и развития, как культурной самобытности регионов, так и единого культурно-образовательного пространства России. В этих условиях рождается новое понимание проблем, связанных с приобщением молодого поколения к ценностям мировой культуры и к культуре своего народа, воспитанием их в духе взаимоуважения и взаимопомощи, бережного отношения к родному языку и национальному достоянию народа, равенства и равноправия всех наций и народностей, на основе приоритета общечеловеческих ценностей.

Решение этих проблем предполагает выбор образовательной стратегии, ориентированной на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством уважения и понимания различных этнических культур. Такая образовательная стратегия обеспечивает решение следующих задач воспитания студентов в процессе изучения педагогических дисциплин в социокультурном контексте:

– содействовать глубокому и всестороннему овладению студентами основами национальной культуры своего этноса, что, в свою очередь, выступает важнейшим условием интеграции в другие культуры;

– способствовать формированию у подрастающего поколения представлений о многообразии и самоценности этнических культур, воспитанию толерантного отношения к национально-культурным различиям, что создаёт условия для самореализации личности в полиэтнической среде;

– всемерно приобщать учащихся к основам мировой культуры, раскрывать объективные причины процесса глобализации в современном мире, взаимозависимости и взаимопомощи народов и этносов в решении актуальных проблем развития цивилизации.

Образование (педагогическое в том числе) является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции, так как источником содержания образования является наследие культуры, наука и жизненная практика человечества – с одной стороны, в процессе образования происходит накопление поколениями знаний и культурных ценностей – с другой. Образование является механизмом наследования культуры и расширенного воспроизводства её. Именно

культурологическая составляющая образования обеспечивает функционирование связи между прошлыми образцами культуры (для педагогического образования – это ценности этнопедагогики), опредмеченными в учебной информации курса педагогических дисциплин, и ориентацией студента, субъекта учения, на содержание и процесс жизнедеятельности в многонациональном, многокультурном, мире.

Анализ содержания педагогических дисциплин, изучаемых в вузе, и обобщение результатов исследований образовательного (воспитательного) потенциала педагогики позволили нам выявить несколько дидактических стратегий актуализации этнопедагогического (этнокультурологического) компонента педагогики и субъектного опыта межнационального общения студентов.

Для актуализации этнопедагогических знаний в содержании педагогических дисциплин и формирования содержания педагогического образования в вузе нами были выполнены следующие логические процедуры:

- выделены, в соответствии со структурными компонентами цикла педагогических дисциплин, дополнительные компоненты содержания путём соотнесения их с содержанием мировой педагогической культуры;

- отобраны этнопедагогические объекты, явления, процессы, события, способные с необходимой полнотой отразить этнопедагогическую реальность в прошлом и настоящем;

- введены компоненты, обеспечивающие предпосылки развития современных форм педагогического знания в контексте гуманистической этнопедагогики;

- как часть содержания, предусмотрена дидактическая инструментовка, предупреждающая непонимание, искажение, отторжение вводимой этнокультурологической и этнопедагогической информации;

- полученный вариант содержания пилотажно апробирован, проанализирован и откорректирован с позиций взаимообусловленности научной и этнической педагогики,

этнокультуросообразности, дидактической целесообразности;

- актуализированы в содержании «точки развития» этнопедагогических знаний в процессе педагогического образования студентов (категории, проблемы, требующие междисциплинарного рассмотрения, единицы процесса воспитания культуры межнационального общения);

- введён материал, создающий предпосылки для выхода студента в сферу самообразования и саморазвития;

- сформированы критерии для оценки результативности данного содержания в воспитании культуры межнационального общения студенческой молодёжи в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе.

Для расширения и углубления этнопедагогической составляющей педагогических дисциплин правомерно, на наш взгляд, выделение и актуализация следующих видов знаний:

- фактических, представляющих целесообразный «набор» фактов, отражающих ценности общечеловеческой и национальных культур, этнопедагогический опыт народов; современные представления о культуре межнационального общения;

- теоретико-методологических, дающих ориентиры в познании и преобразовании педагогических объектов и своего поведения в межнациональном общении;

- историко-педагогических, отражающих генезис педагогического и этнопедагогического знания и опыта;

- научно-методических, обеспечивающих информационную и технологическую основу освоения культурологических и этнопедагогических знаний и опыта;

- интегративных, являющихся результатом синтеза научных и эмпирических педагогических знаний.

Другая стратегия актуализации этнопедагогического (этнокультурологического) потенциала содержания высшего педагогического образования связана с непосредственным введением в содержание образования «дополнительной» информации, с

изложением изучаемого курса в контексте общечеловеческих гуманитарных и гуманистических проблем, рассмотрением его в контексте целостной культуры (национальной и общечеловеческой), различных сфер и задач социокультурной практики человека. Средством реализации этого направления в нашей опытно-экспериментальной работе стали специальные курсы и семинары этнокультурологического и этнопедагогического содержания.

Наша опытно-экспериментальная работа показала, что результативной в актуализации воспитательных возможностей этнопедагогического содержания педагогического образования в вузе стала стратегия, связанная с процессуальным аспектом обучения, со способами организации учебно-воспитательной деятельности студентов. Суть этой стратегии в создании качественно новых содержательных форм учебного общения, изменяющих позицию студента в межнациональном общении, в выборе им гуманистических, толерантных моделей поведения.

Педагогическое образование в вузе определено нами как пространство воспитания культуры межнационального общения студентов на основе этнопедагогического подхода. Этнопедагогическое контекстное образование обусловило выделение особенностей организации учебно-воспитательного процесса, значимых в воспитании культуры межнационального общения студентов:

1. Ценностное отношение к изучаемому объекту (этнокультурологической символике, реальному или имитируемому событию, персонажу народной сказки, фольклорным текстам). Сформировавшееся в личном опыте отношение основывается на предыдущем жизненном опыте общения с окружающими, на стереотипах, ценностях семьи. В процессе познавательной деятельности в вузе в контексте этнопедагогики происходит переоценка ценностей, информационное обогащение, расширение опыта межнационального общения и формируются модели этнокультурного поведения.

2. Развитие ценностно-личностного отношения осуществляется на более высоком уровне активности самой личности, через переживание ценностно-содержащей ситуации и сопереживание персоналиям.

3. Постоянное соотнесение особенностей изучаемого объекта с собственным опытом, сравнительный анализ и создание новой модели межнационального общения.

4. Неопределённость объекта познания, смысловая многозначность этнокультурных символов, субъектная особенность интерпретации.

5. Результатом познавательной-коммуникативной деятельности выступает новая целостная собственная (личностная) теория межнационального общения и соответствующая ей модель поведения в многонациональном социуме. Таким образом, студент через познание этнопедагогики и ценностей общечеловеческой и национальных культур вырабатывает (творит) собственные смыслы и вариативные модели межнационального общения.

При организации экспериментальной работы нас интересовала, прежде всего, сфера взаимодействия студента с новым содержанием (знаниями этнокультурологического и этнопедагогического характера), в частности:

- отношение к предлагаемой учебной информации, поскольку от этого во многом зависит формирование положительной мотивации к изучению этнокультурных и этнопедагогических особенностей этносов;
- характер усвоения дидактических единиц, противоречия их усвоения;
- трудности, возникающие при взаимодействии студента с этнической культурой и её носителями;
- степень востребованности этнокультурологических и этнопедагогических знаний;
- характер информационных запросов студентов, сформировавшихся на основе взаимодействия с культурами этносов социума;
- возможность проявления качественно новых личностных образований культуроло-

гического и этнопедагогического характера, обуславливающих выход на решение задач взаимодействия с мировой, общечеловеческой культурой.

В результате опытно-экспериментальной работы мы выделили следующие группы студентов, для которых свойственны специфические трудности в восприятии новой информации этнокультурологического и этнопедагогического характера.

1. Студенты, абсолютизирующие собственный опыт (положительный или отрицательный) социокультурного межнационального общения и ценности культуры своего этноса, отрицающие всё, что не совпадает с их стереотипами. Для них на начальном этапе воспитания культуры межнационального общения этот свой опыт – истина последней инстанции, критерий оценки другой этнической культуры и её носителей. У студентов такого типа затруднение вызывает освоение диалогической формы общения с представителями иных культур и другого этноса. Дискомфорт, возникающий у них при встрече с новой культурой, можно снять в ходе целенаправленной индивидуальной работы по формированию нового социокультурного опыта, основанного на гуманистических идеях равенства этносов и национальных культур, ошибочности оценок, выносимых из единичных эмпирических наблюдений, преимуществах диалога культур в межнациональном общении.

2. Студенты с высоким уровнем общей культуры, с толерантностью в отношениях к другим, что позволяет им сформировать собственное позитивное представление о самооценности культуры каждого этноса для развития общечеловеческой культуры, об общих правилах межнационального взаимодействия. Для этой группы характерен довольно высокий уровень культуры межнационального общения, они живо интересуются особенностями национальных культур, чаще других выходят на дискуссию во время занятий. Данная категория может быть эффективно привлечена к диалогу культур, она успешно справляется с творческими за-

даниями, студенты этой группы высказывают оригинальную точку зрения, корректно и убедительно её обосновывают. Именно представители этой группы в нашем опыте конструировали оригинальные модели межнационального общения, предлагали оригинальные проекты интегрирования педагогических, этнопедагогических и гуманитарных знаний в содержание предполагаемого спецкурса по изучению ценностей национальных культур и народного опыта воспитания.

3. Студенты, для которых трудности в восприятии предлагаемой информации этнопедагогического и этнокультурологического характера связаны с семантическим барьером, возникающим на фоне низкого общекультурного уровня. При работе с этой группой необходима индивидуальная работа, предполагающая введение студента в мир общечеловеческой и национальной культуры и проблематику этнопедагогики. Основная познавательная деятельность при этом – чтение как специально-педагогических источников, так и литературы из смежных областей, что позволяет повысить осмысление предлагаемой информации, овладеть научно-педагогической и этнокультурологической лексикой. В работе с такими студентами эффективны не столько задания индивидуально-реферативного типа, сколько индивидуальные собеседования по прочитанной литературе, выделение ведущих идей автора и аргументация своего согласия или несогласия с ним, повторное возвращение к пока не понятым положениям.

4. Ещё один тип противоречий связан с наличием в сознании студента эталонного стереотипа межнационального общения, сформированного под влиянием установок и примера родителей и значимых персоналий. Такие студенты постоянно соотносили предлагаемые на занятиях сведения с моделью общения и поведения этих людей. На занятиях приходилось «снимать» эффект абсолютизации стереотипа, раскрывать возможности создания собственного варианта общения и поведения в полиэтнической среде.

5. Часть студентов, в силу своего опыта негативных последствий межнационального общения с представителями некоторых этносов, отрицательно воспринимает предлагаемый материал. На занятиях редко удавалось убедить этих студентов в том, что единичный факт и субъектный опыт не могут выступать критерием истины и истиной последней инстанции. Требовалась длительная индивидуальная работа с такими студентами для раскрытия ценностных смыслов культуры этого этноса.

Наличие указанных категорий студентов свидетельствует о том, что знакомство студентов с ценностями общечеловеческой и национальных культур, воспитание культуры межнационального общения в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе «начинается не с нуля», у каждого студента есть определённые знания об особенностях национальных культур народов региона и

мира, есть субъектный опыт межнационального общения и сложившиеся стереотипы поведения в полиэтнической среде. Необходимо выявить (констатирующая диагностика) уровень соответствующих предмету исследования знаний, умений и отношений студентов и на основе результатов диагностики интегрировать социокультурный опыт субъекта (студента) в систему воспитания культуры межнационального общения в вузе. Наша опытно-экспериментальная работа показала, что этот опыт достаточно легко интегрируется в систему, обогащается новыми ценностно-смысловыми отношениями. Таким образом, период обучения в вузе и процесс изучения педагогических дисциплин в контексте этнопедагогического подхода становится своеобразным этапом повышения уровня общей культуры и культуры межнационального общения студента. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

КУРАТОРСТВО КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

М.С.Якушкина

Сегодня очевидно, что «воспитывает» студентов в Университете не только организация образовательного процесса, содержание образования, образовательные технологии, профессионализм педагогов. Воспитание – это и особая педагогическая культура преподавателей, их умение общаться со студентами, не быть равнодушными к студенческим проблемам, находить достойные, эффективные методы и способы поддержки индивидуальности каждого студента. Воспитывающее влияние оказывают традиции, атрибуты, предметное окружение – начиная от учебного оборудования, внешнего вида студента, территории Университета, проч. Воспитание – это существование эффективной системы кураторства. Это все, что делается для сохранения индивидуальности молодого человека, личностного его роста, вхождения специалиста в социум.

История кураторства уходит корнями в истоки становления российского образования. Из истории видов кураторства:

МАМКА – кормилица, нянька (устар.) [1].

ДЯДЬКА – слуга-воспитатель при мальчике в дворянской семье (устар.) [2, 3].

ДУХОВНИК – священник, который принимает исповедь у кого-нибудь [1].

МАДАМ – до 1917 г. воспитательница-иностранка в богатой семье в России [4].

ГУВЕРНЕР (гувернантка) (франц. *gouverneur, gouvernante*) – наемный домашний воспитатель (воспитательница) детей [5].

УЧИТЕЛЬ – лицо, которое обучает чему-нибудь, преподаватель [6].

ПЕДАГОГ – специалист, занимающийся преподавательской и воспитательной работой [1].

НАСТАВНИК – учитель, воспитатель, руководитель [7].

ПОПЕЧИТЕЛЬ – в царской России: звание руководителя некоторых учреждений, а также лицо, имеющее это звание; сейчас в некоторых общественных организациях: член руководящего органа такой организации [7].

КЛАССНАЯ ДАМА – воспитательница в женских гимназиях и прогимназиях [8, 9, 10].

АУДИТОР – в некоторых учебных заведениях: ученик, которому учитель поручает выслушивать уроки других учеников (устар.) [3].

ВОЖАТЫЙ – руководитель детской общественной организации в школе, пионерском лагере [1].

Тьютор [11] – освобожденный классный руководитель, который находится с детьми на всех уроках, имеет представление о каждом ребенке в классе, о его успехах или проблемах в предмете, отслеживает динамику развития ребенка в целом, помогает детям выстроить отношения друг с другом и во внеурочном пространстве. Тьютор – это творческая личность, активно работающая со студентами. Тьютор – это носитель готовых, хорошо сформированных учебных материалов, проверенных методик и знаний. Тьютор – это преподаватель-консультант в области менеджмента, маркетинга или финансов, способный оценить ситуацию, излагаемую в студенческой работе, с тем, чтобы дать компетентный совет своему подопечному. В нем соединены ненавязчивый подход к обучению, формирование нового взгляда на жизнь и приобретение новых качеств делового человека. Тьютор не учит, он поддерживает студента

ровно до тех пор, пока он не станет более компетентным и самостоятельным.

КУРАТОР – человек, который курирует кого-что-н. [1].

КУРАТОР (от лат. *curator* – попечитель). В некоторых учебных заведениях – преподаватель, воспитатель, наблюдающий за обучением школьников (студентов).

Кураторство почти всегда относилось к общественной деятельности и не всегда воспринималось одинаково позитивно. Из истории кураторства студентов Университета: Е.Р. Дашкова, как заинтересованный воспитатель, вникала во все частности учебного процесса, вела переписку с доктором Вилихом, который за 25 дукатов в год был куратором русских студентов. Кураторство в советские времена было общественной нагрузкой, которая давалась партбюро и деканатами принудительно. К концу 80-х, когда работать бесплатно стало не только не модно, но даже предосудительно, Институт кураторства упряднили. В конце 90-х годов на факультете журналистики СПбГУ возродили классический Институт кураторства младших курсов (по направлениям и по группам в 20-25 студентов) на добровольной основе. Многие на факультете были против: в компетенции университета, прежде всего, образование. Тем не менее, пришли к выводу, что студентам необходима помощь, чтобы адаптироваться к условиям пребывания в университете. На физическом факультете в конце 90-х был введен штатный психолог, к которому студенты обращались со своими личными и учебными проблемами. Сейчас кураторы – студенты старших курсов. На математико-механическом факультете есть заместители декана по курсам и по общежитию.

Современные подходы к формированию системы вузовского кураторства основаны на том, что любой факультет может моделировать собственную систему кураторства.

Куратор академической группы создает условия для адаптации студентов 1-2 курса, назначается из числа штатных преподавателей или студентов 3-6 курса на основе пред-

ложений заведующего кафедрой при согласовании с деканом [12].

Куратор – полномочный представитель, отстаивающий интересы *кафедральной студенческой группы*, в том числе, объединенной кафедральной группы студентов 1-2 курса. Благодаря своей *посреднической функции*, он участвует на всех уровнях в обсуждении вопросов и принятии решений, касающихся жизни и деятельности студентов курируемой кафедры.

Куратор – индивидуальный консультант, который старается помочь студентам: в понимании целей, задач и особенностей образования; в составлении индивидуальных учебных планов и выполнении всех предусмотренных учебным планом и отдельными программами требований; в подготовке к профессиональной и академической работе, а также в любой другой деятельности вне Университета и после его окончания. Студентам первого курса куратор назначается деканом перед началом семестра с учетом академических предпочтений студента. По мере изменения академических интересов студент может в любое время перейти от одного куратора к другому, получив согласие деканата и нового куратора.

Куратор – активный соучастник, соавтор (автор) проектов, программ, преобразующих студенческую жизнь. Таким образом, *кураторская деятельность – это принципиально новая форма авторства проекта* [13]. Ее целью становится развитие традиций Университета Санкт-Петербурга. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, коллективную, и, таким образом, соответствует по сути своей развитию *системы студенческого самоуправления*. Проектный метод сегодня стал ведущим видом деятельности членов Ассоциации студентов и аспирантов Санкт-Петербургского государственного университета. Становление Ассоциации, как органа самоуправления Университета, определило создание таких межфакультетских студенческих проектов, как «Рисфальтис» – для абитуриентов, вступающих в универси-

тетское братство, организация и проведение тематического межфакультетского выезда первокурсников. Одним из первых межфакультетских проектов Ассоциации стал проект поддержки молодых поэтов «ПОЭТому».

Куратор проекта представляет инновационные функции куратора, который формирует механизмы актуализации творческого потенциала представителей разноведомственных учреждений или иных членов проектной группы. В основе деятельности куратора лежат: творчество, проектная деятельность, сохранение традиций, формирование сообщества как формы сотрудничества творческих людей разных возрастов и специальностей, воспитание толерантности и т.д. Кураторы запускают механизм автокатализа при формировании коллективных субъектов студенческого самоуправления [14]. Механизмы автокатализа связаны с особыми структурами и особой способностью кураторов как субъектов пространства, что позволяет таким системам переходить в новые состояния путем усиления (или ослабления) влияния «слабых воздействий» куратора.

Категории учащихся, сотрудников Университета, других организаций, включенных в систему кураторства: студент-куратор. Старший студент-куратор. Преподаватель-куратор. Интерпретатор культуры (сотрудник музея, иного учреждения культуры). Социальный работник. В соответствии с ориентацией на расширение сферы деятельности куратора можно говорить о *трехуровневой системе кураторства* [14].

1 уровень направлен на адаптацию студентов 1–2 курсов к системе университетского обучения. Виды кураторства: куратор академической группы, куратор кафедральной группы, куратор научно-исследовательской деятельности студентов, куратор образовательной программы, куратор студенческой практики.

2 уровень направлен на развитие навыков самоуправления. Виды кураторства: куратор факультетской структуры самоуправления, куратор общежития, куратор по ра-

боте с молодыми семьями. *Куратор общежития* оказывает помощь студентам в улучшении условий жизни и быта студентов в общежитии, совместно со студенческим советом общежития организует самообслуживание в учебных корпусах и общежитиях.

3 уровень нацелен на социализацию студентов в пространстве Санкт-Петербурга. Виды кураторства: школьное кураторство, музейное кураторство, кураторство студенческого педагогического отряда [15], поискового отряда, студенческого отряда охраны правопорядка, студенческого клуба, волонтерского сообщества. *Куратор студенческого отряда правопорядка* знакомит первокурсников с нормативными документами, определяющими права и обязанности студенческих или иных формирований по охране общественного порядка в СПбГУ. Данное студенческое формирование или его представители имеют право ходатайствовать о принятии решений, направленных на запрет прямой и косвенной рекламы табака, алкогольных напитков на территории вуза. Система *школьных кураторов* органически вписывается в структуру внеучебной работы СПбГУ. Она входит в содержание программно-целевого подхода к управлению воспитательным пространством СПбГУ. Одним из центральных направлений деятельности школьного куратора является проектирование и формирование воспитательного пространства муниципального района, исходя из запросов преподавателей и учащихся СПбГУ, пожеланий представительниц партнерских средних образовательных учреждений. Важным направлением школьного кураторства является взаимодействие с различными ученическими общественными объединениями, помощь студентов в обучении актива, в разработке и реализации совместных проектов. *Музейный куратор*. Музей сегодня – это уникальное образовательное и воспитательное пространство, которое позволяет посетителю не только активно познавать накопленный поколениями социокультурный опыт, но и развивать

свои творческие, креативные способности. Перспективным в этом отношении является развитие музейного кураторства через реализацию школьных и студенческих культурно-образовательных инициатив в музейном пространстве. Результаты проведенных краеведческих олимпиад в таких музеях, как: Кунсткамера, Меншиковский Дворец, музей-ледокол «Красин», позволяют говорить о ведущей роли музейного куратора в формировании сетевого взаимодействия в пространстве музея. Сетевое взаимодействие позволяет говорить о возрождении традиций петербургских салонов – проведении литературно-поэтических и музыкальных встреч для студентов в музеях-квартирах известных исторических личностей, для которых культура салонного общения была составляющей их активной научной и творческой жизни.

Отмечая многообразие форм кураторства в университете, можно выделить деятельность педагогических отрядов вуза, участие студентов в программах по формированию лидерских позиций школьников и молодежи, волонтерском движении. Развитию системы кураторства способствует формирование системы вариативной подготовки в вузе кураторов, тьюторов, вожатых, волонтеров.

Школа «Лидер-рейд». В 2004 году Санкт-Петербургский государственный университет дал старт проекту школы «Лидер-рейд». Проект направлен на создание условий для взаимодействия структур университетского студенческого самоуправления и школьных объединений Василеостровского района Санкт-Петербурга. Технологии реализации проекта Школы: проведение мастерских по организации самоуправления в образовательных учреждениях; взаимодействие студентов и школьников в реализации районных культурно-образовательных программ.

Выездная культурно-образовательная программа POSITIVE для студентов актива первого курса представляет собой многоуровневый интерактивный выездной обучающий курс с использованием новых инфор-

мационных технологий, оригинальных психологических тренингов, ролевых индивидуальных и командных игр, разноплановых мастер-классов, семинаров, работы по группам и по интересам, консультирования потенциальных участников будущих проектов с целью создания проектных команд. «Позитив» – поддержка творческих, современных, активных студентов.

Летние студенческие отряды являются традиционной школой кураторов. Педагогическую практику в студенческом отряде можно считать одной из форм обучения студента-куратора. Каждый участник студенческого педагогического отряда – кандидат в студенты-кураторы.

Быть куратором – значит быть лидером. В последние годы студенческие общественные организации университета активно включаются в лидерские программы, предлагаемые общественными организациями России и ближнего зарубежья. В летний период группа студентов СПбГУ принимает участие, например, в Летней школе студенческого актива «Лидер XXI века». По возвращении в Университет ребята позиционируют себя как действенную группу, готовую создавать и реализовывать студенческие проекты, быть реальной силой, готовой динамично менять жизнь факультета и вуза в целом. Возможность реализовать свой лидерский потенциал представляется на ближайшем выезде первокурсников Университета на базу.

Волонтеры по призванию. Волонтеры – постоянные спутники любого праздника, семинара, конференции и т.д. В 2005 году в СПбГУ заявила о себе волонтерская организация. Значимой для Университета является сегодня деятельность волонтеров в области культуры. Это организация творческих вечеров, временных и постоянных выставок, лекций, семинаров, конференций, проч. Неотъемлемой частью работы волонтеров является Школа первокурсников, включающая участие в целевом выезде первокурсников с обучающей программой на базу «Университетская».

Школа лидеров для студентов старших курсов

Современные тенденции в организационном развитии крупных компаний-лидеров требуют новых организационных форм и новых сотрудников, способных взять на себя ответственность за создание новых продуктов и новых перспективных проектов. В 2004 году в Университете начала работу школа лидеров для студентов старших курсов.

Представленный выше материал позволяет говорить о выделении трех вариантов подготовки различных категорий кураторов. Первый вариант, называемый нами «Найди себя», заключается в привлечении студентов к участию в деятельности педагогических отрядов. Она становится связующим звеном между школьниками и студентами, позволяет формировать и тем, и другим совместную деятельность круглогодично. Второй вариант – «Самоутверждение» – совместная деятельность школьников и студентов в лидерских программах – позволяет координировать динамику развития организационных навыков и навыков самоуправления у школьников и студентов. В этом случае более динамично развивающийся субъект «подтягивает» отстающего. Третий вариант – «Самореализация» – способствует самореализации школьников и студентов в разных сферах социокультурной деятельности в качестве волонтеров в соответствии с их интересами и сферой будущей профессиональной деятельности. Созданная многоступенчатая система подготовки и деятельности кураторов, в которой заложены условия для ее дальнейшей динамики, может стать основой для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности в современных условиях. Сегодня внеучебная работа с универсантами является органичной частью процесса подготовки различных категорий специалистов, будущих ученых и направлена на развитие воспитательного пространства современного университета, взаимодействия с иными социокультурными институтами. Она осуществляется коллективными субъектами, сре-

ди которых: кафедры гуманитарных факультетов, университетские центры и клубы, общественные объединения и отряды, альянс студентов и аспирантов, студенческий совет, лига молодежной дипломатии и многие другие. Координация всей деятельности осуществляется не только административными структурами, но и через многоуровневую систему кураторства на проектной основе. Такая деятельность, с нашей точки зрения, может привести не только к сохранению университетских традиций, но и будет способствовать совершенствованию воспитания в вузе, формированию активности студенчества и ученых университета в решении любых государственных проблем.

Литература

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М.: Азъ, 1992.
2. Рыжов, К. Все монархи мира. Россия. А.М.Романов. Тишайший / К.Рыжов // Справочник. – 1992.
3. Любжин, А.И. Академические гимназии при Московском университете / А.И.Любжин // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С.21–27; 1998. – № 3. – С.25–37.
4. Сабанеева, Е.А. Воспоминания о былом // История жизни благородной женщины / Е.А.Сабанеева. – М., 1996. – С.363.
5. Белявский, М.Т. Ломоносов и основание московского университета / М.Т.Белявский. – М.: МГУ, 1955.
6. Ломоносов, М.В. О воспитании и образовании / М.В.Ломоносов; сост. Т.С.Буторина. – М.: 1991.
7. Бобровникова, В.К. Педагогические идеи и деятельность М.В.Ломоносова / В.К.Бобровникова. – М., 1961.
8. Зинченко, Н. Женское образование в России. Исторический очерк / Н.Зинченко. – СПб., 1901.
9. Маврицкий, В. Правила и программы классических гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения / В.Маврицкий. – М., 1904.
10. Скворцова, С. Духовная жизнь гимназисток по литературным журналам, издававшимся гимназистками / С.Скворцова // Вестник воспитания. – 1986. – № 6. – С.124.

11. Якушкина, М.С. Воспитательное пространство вуза: вопросы теории и практики / М.С.Якушкина и др. – СПб.: СПбГУ, 2004.

12. Якушкина, М.С. Роль системы кураторства в формировании воспитательного пространства университета / М.С.Якушкина // Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. СПб.-М.: СПбГУ, 2005. – С.63–72.

13. Якушкина, М.С. Проектирование как вид деятельности субъектов воспитательного пространства университета / М.С.Якушкина // Совер-

шенствование воспитательной работы в вузах в условиях модернизации образования: материалы Всероссийского семинара-совещания (г. Чебоксары). – М.: Вуз и школа, 2003. – С.313–320.

14. Якушкина, М.С. Кураторство как фактор развития воспитательного пространства вуза / М.С.Якушкина и др. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2006.

15. Якушкина М.С. Быль о сказке. Созвучие душ и сердца / М.С.Якушкина и др. // Вожатый XXI века. – 2005. – № 3. – С.28–32. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКЕ ВОЛЕЙБОЛА

М.Н. Чапурин, Н.Н. Кисапов

Вolleyбол является одним из привлекательных для студенческой молодежи видом спорта, поэтому он включается в рабочие и учебные программы физического воспитания студентов многих нефизкультурных вузов.

Вопросы обучения волейболу рассматривались в ряде докторских (Ю.Д.Железняк, 1981; О.П.Топышев, 1989; В.М.Шулятьев, 1995) и кандидатских (А.М.Кулясов, 1990; Г.Н.Перминов, 1993; др.) диссертаций. Имеется методическая литература, в которой раскрываются вопросы методики обучения (М.Фидлер, 1972; Ю.Д.Железняк, 1974, 1975, 1978, 1988; и др.), изданы учебники по волейболу (Ю.Д.Железняк, А.В.Ивойлов, 1981; Ю.Н.Клещев, Н.Г.Айриянц, 1985), учебные программы для ДЮСШ и СДЮШОР.

Анализ литературы по начальному обучению технике волейбола показывает, что рекомендации авторов зачастую опираются на устаревшие взгляды о физиологических и психологических механизмах управления человеком двигательными действиями, на применение репродуктивных методов организации учебной деятельности, на представления о приоритетности фронтальных и групповых форм обучения в организационной структуре учебного процесса.

Мы полагаем, что низкая эффективность традиционных подходов к обучению студентов нефизкультурных вузов технике волейбола обусловлена существованием противоречий между:

1) целостным, системно организованным содержанием техники волейбола и аналитическим подходом к обучению техническим приемам;

2) необходимостью в предварительной вооруженности обучаемых ориентировочной основой разучиваемых технических приемов и преимущественной ориентацией учебного процесса на совершенствование исполнительной части их двигательных действий;

3) высокими требованиями к вариативности применения технических приемов в волейболе и преимущественным использованием репродуктивных методов обучения;

4) значимостью непрерывной обратной информации о качестве усвоения технических приемов волейбола для повышения эффективности управления процессом обучения и невозможностью реализовать это требование в рамках групповой организационной структуры учебного процесса.

В ряде диссертационных исследований (Л.А.Дюкина, 2000; Д.Ш.Садетдинов, 2000;

Г.Л.Драндров, 2002 и др.) показана высокая эффективность обучения двигательным действиям с учетом концептуальных положений передовых педагогических теорий: содержательного обобщения в обучении В.В.Давыдова, проблемного обучения М.И.Махмутова и М.М.Матюшкина, формирования знаний, умственных действий и понятий П.Я.Гальперина, теории и методики обучения двигательным действиям М.М.Богена, коллективного обучения В.К.Дьяченко.

Между тем, традиционные подходы к обучению студентов технике волейбола не учитывают эти положения, что существенно снижает эффективность образовательного процесса.

В связи с этим нами были выделены комплекс педагогических условий, реализация которых в физическом воспитании студентов позволит, по нашему предположению, разрешить противоречия традиционной практики обучения студентов технике волейбола и существенно повысить качество усвоения учебного материала.

К этим условиям относятся:

1. Определение техники волейбола, выступающей в качестве содержания обучения, как целостной системы логически связанных между собой двигательных действий и движений.

2. Направленность обучения на открытие, осознание и усвоение студентами существенных признаков и свойств изучаемых технических приемов, их структурно-логических связей между собой и с особенностями ситуаций спортивно-игровой деятельности.

3. Обучение технике волейбола в последовательности от усвоения базовых элементов к конкретным формам их проявления в отдельных технических приемах.

4. Дидактическая трансформация содержания техники волейбола в систему учебных проблем, включающую теоретические и двигательные задания.

5. Обучение исполнительской части технических приемов на основе формирования их полноценной ориентировочной основы, включающей необходимые и достаточные

знания и представления о сущности двигательной задачи, способе и условиях ее решения.

6. Формирование ориентировочной основы элементов техники волейбола третьего типа через организацию учебно-познавательной деятельности по решению теоретических и двигательных проблемных заданий.

7. Применение в качестве алгоритмов управления способами выполнения разучиваемых элементов техники волейбола ориентировочных карт-инструкций, содержащих словесную и наглядную информацию о сущности, способе и условиях решения двигательной задачи.

8. Обучение знаниям и умениям выполнения технических приемов волейбола на основе коллективного способа организации учебного процесса при ведущей роли взаимобучения студентов в парах сменного состава с возложением на каждого из них функций контроля и коррекции процесса и результатов усвоения учебного материала.

Нами была разработана экспериментальная методика обучения студентов технике волейбола, в рамках которой могут быть реализованы эти педагогические условия.

Для экспериментального обоснования эффективности реализации этих условий в обучении студентов технике волейбола нами был проведен педагогический эксперимент с участием студентов Чебоксарского кооперативного института автономной некоммерческой организации ВПО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации».

Все студенты были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную (по 24 человека в каждой группе). Студенты обеих групп не имели спортивных разрядов по данному виду спорта, т.е. были новичками.

Всего проведено 96 часов учебных занятий по волейболу, по 32 часа на первом, втором и третьем курсах обучения.

Обучение студентов контрольной группы проводилось на основе реализации традиционной методики. Студенты экспериментальной группы изучали технические приемы волейбола с учетом педагогических

условий, реализуемых в разработанной нами методике обучения.

У студентов обеих групп после первого, второго и третьего курсов обучения определялись показатели:

а) качества усвоения технических приемов на четырех уровнях: 1) «знаний-знакомств»; 2) «знаний-копий»; 3) репродуктив-

ных двигательных умений; 4) творческих двигательных умений;

б) точности адресования мяча при выполнении разучиваемых технических приемов.

В табл. 1 приведены показатели качества усвоения техники изученных приемов волейбола у студентов обеих групп, наблюдаемые по окончании педагогического эксперимента.

Таблица 1

Показатели качества усвоения студентами контрольной и экспериментальной групп технических приемов волейбола после педагогического эксперимента, баллы ($\bar{X} \pm \sigma$)

Технические приемы	Группы испытуемых		Достоверность различий
	контрольная, n = 18	экспериментальная, n = 18	
1 уровень усвоения	14,25 +- 1,75	18,33 +- 2,60	P < 0,01
2 уровень усвоения:	57,01 +-10,70	96,78 +-9,95	P < 0,001
передача двумя руками сверху	10,75+-3,01	17,56+-4,16	P < 0,01
передача двумя руками снизу	9,94+-1,29	16,00+-2,40	P < 0,001
нижняя прямая подача	12,50+-1,93	18,44+-1,86	P < 0,001
нижняя боковая подача	11,09+-2,05	18,72+-3,12	P < 0,001
верхняя прямая подача	5,77+-2,51	12,89+-2,79	P < 0,001
нападающий удар	6,96+-2,41	13,17+-2,97	P < 0,001
блокирование	5,69+-2,15	11,89+-2,79	P < 0,001
3 уровень усвоения:	46,11 + 7,73	58,02+- 5,82	P < 0,001
передача двумя руками сверху	7,53+-2,60	9,94+-0,24	P < 0,001
передача двумя руками снизу	7,71+-3,00	10,00+-0,00	P < 0,001
нижняя прямая подача	7,71+-3,00	10,00+-0,00	P < 0,001
нижняя боковая подача	6,97+-1,64	9,00+-1,20	P < 0,001
верхняя прямая подача	8,54+-1,11	9,60+-0,32	P > 0,05
нападающий удар	7,63+-2,15	9,48+-0,49	P < 0,01
блокирование	6,75+-1,65	8,33+-2,14	P > 0,05
4 уровень усвоения:	3,29+-0,85	4,29+-1,05	P < 0,01
теория	1,53+-0,49	2,34+-0,51	P < 0,01
практика	1,87+-0,66	2,39+-0,44	P > 0,05

Для оценки качества усвоения знаний на *первом* уровне усвоения испытуемые выполнили 24 тестовых задания с выборочным вариантом ответов. Результаты сравнительного анализа говорят о том, что студенты экспериментальной группы выполнили в среднем 18,33 задания (76,37%), что существенно выше показателей испытуемых контрольной группы – 14,25 заданий (59,37%).

Качество знаний на *втором* уровне усвоения определялось по результатам выполнения 14 тестовых заданий описать правила выполнения элементов техники волейбо-

ла. Качество выполнения каждого задания оценивалось по 10-балльной шкале. Установлено, что студенты экспериментальной группы имели достоверно лучшие результаты – 96,78 балла из 140 возможных (69,13%) против 57,01 балла (40,72%) у студентов контрольной группы.

Для них характерны более высокие показатели качества усвоения *умений* выполнять технические приемы волейбола: они набрали в среднем 58,02 балла из 70 возможных (82,89%), в то время как аналогичный показатель студентов контрольной группы составлял в среднем 46,11 балла (65,87%).

Обращает внимание, что преимущество студентов экспериментальной группы в умении выполнять верхнюю прямую подачу и блокировании наблюдается только на уровне тенденции, в отношении остальных пяти технических приемов они имели достоверно лучшие результаты.

Для оценки *умений творчески применять* изученные технические приемы в вариативных условиях (к примеру, выполнить передачу двумя руками сверху в сторону, нижнюю прямую подачу по высокой траектории и т.п.) каждый студент выполнял по одному тестовому заданию. Выявлено, что студенты эксперименталь-

ной группы лучше справились с этим заданием на теоретическом уровне: они выделили в среднем 2,34 новых элементов против 1,53 элементов, выделенных студентами контрольной группы. Они также технически более правильно выполнили двигательное задание (2,39 правильно выполненных новых элементов против 1,87 элементов у студентов контрольной группы), но их преимущество наблюдалось только на уровне тенденции.

Студенты экспериментальной группы имели лучшие показатели точности адресования мяча при выполнении подачи и прямого нападающего удара (табл. 2).

Таблица 2

Показатели точности адресования мяча при выполнении технических приемов студентами контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента, количество точных подач и ударов, ($\bar{X} \pm \delta$)

Технические приемы	Зоны адресования подачи	Точность адресования, раз		Достоверность различий
		Группы испытуемых		
		контрольная, n = 18	экспериментальная, n = 18	
Нижняя боковая подача	5	4,89 ± ,22	6,67 ± ,32	P < 0,01
	6	5,12 ± 1,47	6,74 ± 1,31	P < 0,01
	1	4,82 ± 1,65	6,59 ± 1,29	P < 0,01
	5, 6, 1	14,83 ± 2,95	20,00 ± 1,29	P < 0,01
Нижняя прямая подача	5	4,87 ± 1,51	6,46 ± 1,46	P < 0,01
	6	5,29 ± 1,76	6,84 ± 1,18	P < 0,01
	1	5,37 ± 1,45	6,69 ± 1,32	P < 0,01
	5, 6, 1	15,53 ± 3,12	19,99 ± 3,29	P < 0,05
Верхняя прямая подача	5	4,38 ± 1,65	5,87 ± 1,33	P < 0,05
	6	4,75 ± 1,61	6,10 ± 1,82	P < 0,05
	1	4,94 ± 1,57	6,25 ± 1,57	P < 0,05
	5, 6, 1	14,07 ± 3,56	18,22 ± 2,13	P < 0,05
Прямой нападающий удар	5	4,72 ± 1,23	6,02 ± 1,90	P < 0,05
	6	4,94 ± 1,76	6,49 ± 1,52	P < 0,05
	1	5,02 ± 1,45	6,28 ± 1,29	P < 0,05
	5, 6, 1	14,68 ± 2,73	18,69 ± 2,92	P < 0,05

Они были также точнее в передачах мяча двумя руками сверху (7,95 балла против 6,82 балла у студентов контрольной группы) и снизу (5,27 балла против 3,62 балла у студентов контрольной группы). Различия статистически достоверны.

Обобщая результаты педагогического эксперимента, можно заключить, что примене-

ние в физическом воспитании студентов нефизкультурных вузов разработанной нами экспериментальной методики создает оптимальные педагогические условия для повышения качества усвоения знаний способов выполнения технических приемов волейбола, умений реализовывать эти способы на практике в стандартных и в вариативных условиях. ■

ПРИЗНАКИ «ДРУГОГО» И ИХ ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ¹

О.С.Батурина

Во многих языках, в том числе и в русском языке, понятие «толерантность» используется как синоним понятия «терпимость». Согласно Толковому словарю русского языка под редакцией Д.Н.Ушакова, «толерантность – ...производное от французского *tolerant*, что означает терпимый» [4, с.726]. В «Большом энциклопедическом словаре» под общей редакцией А.М.Прохорова «толерантность» характеризуется как «...терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [1, с.538]. В психологии также не делается четкого разграничения между понятиями «толерантность» и «терпимость», и они используются обычно как синонимы.

Свойство терпимости несет в себе позитивный оттенок, если рассматривать его с социальной точки зрения как проявление сдержанности в социальных отношениях, в отношениях с другими людьми. Сдержанность является социально одобряемым свойством личности, поскольку способствует сглаживанию социальных конфликтов и выступает как один из мощных факторов профилактики их возникновения. Именно поэтому терпимость как проявление сдержанности приобретает положительный оттенок. Однако, рассматривая проявление терпимости в социальных отношениях с психологической точки зрения, приходится констатировать наличие в основе свойства терпимости имманентного, скрытого негативного отношения. Именно для того, чтобы не проявлять имеющееся у него негативное отношение к «Другому», человеку и приходится терпеть и сдерживаться. Если бы у него не было негативных отношений к другим людям, то и терпеть было бы нечего. Рассматривая толеран-

тность как синоним терпимости, мы фактически переносим негативный оттенок понятия «терпимости» на понятие «толерантность». Вместе с тем в Декларации принципов толерантности, принятой государствами – членами Юнеско, в том числе и Россией, предпринимается попытка определения толерантности как исключительно положительного качества. В статье 1 Декларации отмечается, что «толерантность» означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [2].

В связи с этим толерантность не должна рассматриваться как синоним терпимости. Необходимо пересмотреть понятие толерантности и совокупность свойств личности, с которыми это понятие может ассоциироваться. Вместе с тем, необходимо показать механизм, благодаря которому проявление терпимости может внешне рассматриваться как проявление толерантности.

В основу нового понимания толерантности можно положить определение, сформулированное в Декларации, в котором в качестве центральных признаков толерантности выступают «уважение, принятие и правильное понимание».

Признание предполагает согласие с тем, что человек может быть другим и имеет право быть другим. В некотором роде способность к признанию можно рассматривать как первую ступень или первый уровень толерантности. Проявление толерантности на этом уровне предполагает наличие у человека определенного интереса к другим людям, которые чем-то или как-то могут отличаться от него, и, соответственно, лояльно-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 07-06-29605а/В).

го к ним отношения. Вместе с тем данный уровень толерантности не предполагает наличие каких-либо активных форм межличностного взаимодействия с этими «другими».

Более высоким уровнем толерантности, несомненно, следует признать способность к уважению, к уважительному отношению к «Другому». Как проявление толерантности уважительное отношение к «Другому» – это отношение к человеку, имеющему отличительные социальные характеристики и определенные личностные свойства, проявляемые в индивидуальных формах поведения. В отличие от признания, уважение выражается в более активных формах межличностных отношений, в результате которых могут наблюдаться солидарные формы поведения и солидарные точки зрения.

Акцентирование наличия связи понятия «толерантность» с такими понятиями, как «признание» и «уважение», позволяет придать «толерантности» исключительно позитивный смысл, причем не только с социальной точки зрения, но и с психологической. При уважительном отношении к другому человеку его отличительные социальные признаки не оцениваются негативно. Соответственно, не возникают негативные переживания, и нет необходимости что-либо терпеть. Таким образом, толерантность не есть терпение или терпимость. Толерантность можно определить как способность личности к признанию и уважению права другого человека быть «Другим» на основе положительного отношения к отличительным признакам «Другого». При этом предполагается, что, проявляя свою индивидуальность, этот другой человек не ущемляет интересы и аналогичные права быть «Другими» других людей, его окружающих.

Любой человек обладает индивидуальностью, то есть характеризуется особой совокупностью свойств, отражаемых соответствующими признаками. По форме своего выражения признаки можно подразделить

на количественные и качественные (атрибутивные) [3]. Первые обладают количественной мерой и допускают противоположные или полярные оценки (например, общительный – необщительный или умный – глупый). Вторые указывают лишь на факт наличия определенного свойства и не содержат в своей сути положительных или отрицательных значений (к ним относятся, например, такие признаки как «национальность», «вероисповедание», «профессия»).

Сочетание количественных и качественных признаков личности уникально и неповторимо. Своеобразно и проявление этих признаков в поведении. В процессе общения мы наблюдаем за «Другими» и их поступками, благодаря чему у нас формируются образы этих «Других», в которых отражаются их наиболее существенные признаки. В дальнейшем эти образы становятся определенными стереотипами, через призму которых мы начинаем воспринимать других и строить с ними те или иные социальные отношения. Социальные стереотипы в представлениях о «Других» и нормах социальных отношений с ними складываются у человека и передаются в процессе воспитания.

Приписывая «Другому» в соответствии с усвоенными в процессе воспитания стереотипами определенную совокупность личностных свойств, человек одновременно воспроизводит и стереотипную оценку личности «Другого», которая может быть как положительная, так и отрицательная. При отсутствии значимости отличительных признаков «Другого», отношение к «Другому» будет строиться на основе значимости и оценки совокупности свойств личности, проявляемых «Другими» в процессе межличностных взаимодействий.

Оценивая наличие у «Другого» различных личностных свойств, человек оценивает «Другого» как личность и, в случае отрицательной оценки личности, может проявлять по отношению к нему терпимое или нетерпимое отношение. Толерантное или

интолерантное отношение возникает при оценке наличия у другого человека отличительных социальных (атрибутивных) признаков. Если наличие какого-либо из атрибутивных признаков получает у человека отрицательную оценку, значит, этот человек проявляет по отношению к «Другому» интолерантное отношение. Толерантным отношение будет в том случае, если человек будет давать положительную оценку наличию отличий в атрибутивных признаках «Другого».

Для эмпирического исследования понимаемого таким образом толерантного отношения нами были выделены следующие 15 атрибутивных признаков «Другого»: «возраст», «пол», «национальность», «место проживания», «вероисповедание», «состояние здоровья», «сексуальная ориентация», «привычки и обычаи», «внешний вид», «политические воззрения», «профессия», «социальный статус», «материальное положение», «собственное мнение и своя точка зрения», «интересы и увлечения».

Исследование проводилось на базе Бирской государственной социально-педагогической академии. В исследовании принимали участие студенты 2-5 курсов пяти различных факультетов. Общий объем исследуемой выборки студентов составил 373 человека.

Студентам предъявлялся бланк, в котором в форме таблицы были представлены перечисленные выше признаки «Другого», и предлагалось отметить, насколько в общении с другими людьми каждый из указанных признаков является для них значимым. Степень значимости необходимо было отмечать, обводя кружком одно из чисел в диапазоне от 0 до 10 (чем выше значимость – тем больше число). Средние значения значимости отдельных признаков «Другого», полученные по всей выборке студентов, представлены на рис. 1.

Студентам предъявлялся бланк, в котором в форме таблицы были представлены перечисленные выше признаки «Другого», и предлагалось отметить, насколько в общении с другими людьми каждый из указанных признаков является для них значимым. Степень значимости необходимо было отмечать, обводя кружком одно из чисел в диапазоне от 0 до 10 (чем выше значимость – тем больше число). Средние значения значимости отдельных признаков «Другого», полученные по всей выборке студентов, представлены на рис. 1.

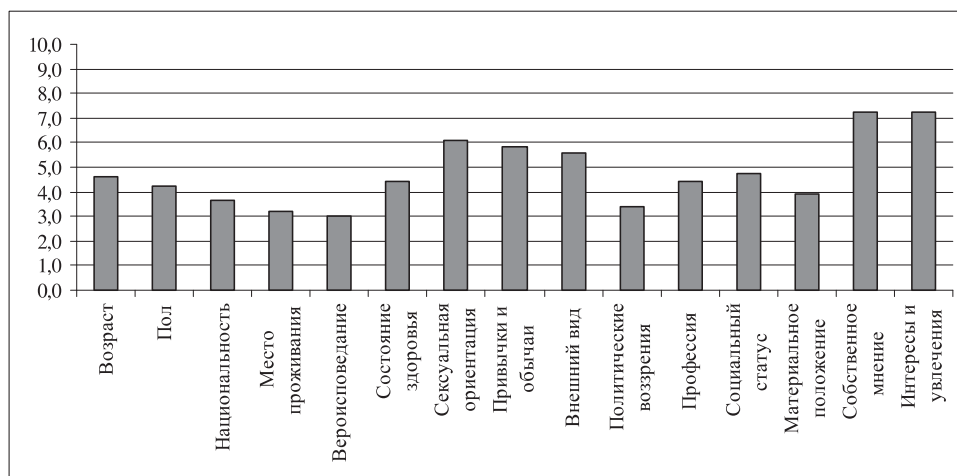


Рис. 1. Средние значения значимости для студентов отдельных признаков «Другого»

Наиболее значимыми признаками «Другого» для студентов оказались: «интересы и увлечения» (7,3), «собственное мнение и своя точка зрения» (7,3), «сексуальная ориентация» (6,1), «привычки, обычаи, стереотипы поведения» (5,8), «внешний вид» (5,6), а наименее значимыми являются: «вероисповедание» (3,0), «место проживания» (3,2),

«политические воззрения» (3,4), «национальность» (3,6), «материальное положение» (3,9).

Для выявления возрастной динамики в развитии значимости признаков «Другого» было проведено сравнение результатов обследования студентов разных курсов (см. рис. 2).

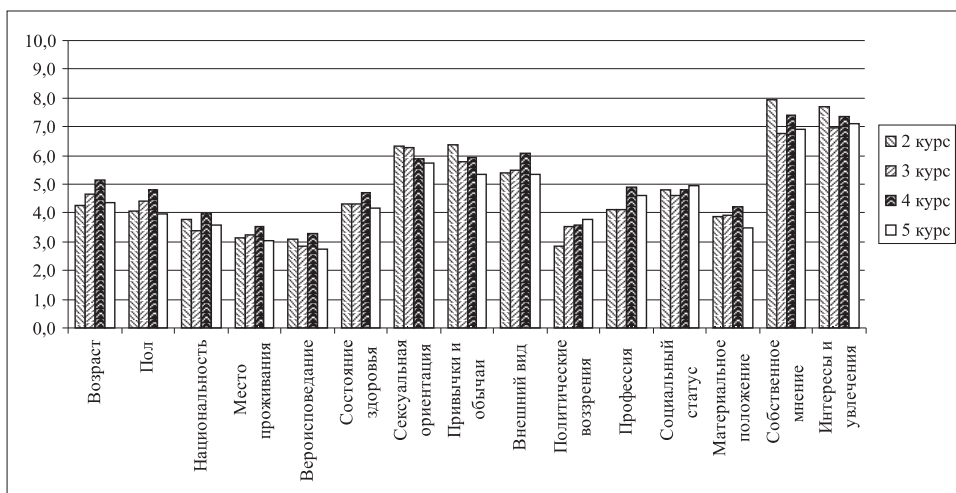


Рис. 2. Возрастная динамика в развитии значимости для студентов признаков «Другого»

Были выделены признаки «Другого», уровень значимости которых у студентов от курса к курсу повышался. Такими признаками оказались: «возраст» (4,3; 4,7; 5,1; 4,4), «социальный статус» (4,8; 4,6; 4,8; 5,0), «профессия» (4,1; 4,1; 4,9; 4,6), «политические воззрения» (2,8; 3,5; 3,6; 3,8). Нами были выделены и такие отличия «Другого», которые имеют тенденцию понижения значимости у студентов по мере их взросления. Это «сексуальная ориентация» (6,3; 6,3; 5,9; 5,8), «привычки, обычаи, стереотипы поведения» (6,3; 5,8; 5,9; 5,3), «собственное мнение и своя точка зрения» (8,0; 6,8; 7,4; 6,9), «интересы и увлечения» (7,7; 7,0; 7,3; 7,1), «материальное положение» (3,9; 3,9; 4,5; 3,2).

Однако, учитывая, что средние значения оценок значимости признаков «Другого», полученные для каждого курса, отличаются, необходимо делать вывод о характере возрастной динамики значимости признаков не по исходным значениям оценок соответствия, а по результатам их стандартизации.

После проведения процедуры стандартизации и корреляционного анализа стандартизованных значений оценок соответствия выяснилось (см. рис. 3), что с возрастом у студентов повышается уровень значимости таких признаков «Другого» как «интересы и увлечения» ($r = 1,0$), «пол» ($r = 0,98$), «состо-

яние здоровья» ($r = 0,89$), «вероисповедание» ($r = 0,79$) и понижается значимость «материального положения» ($r = -0,52$).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что с возрастом, в связи с повышением значимости для студентов отличий в интересах и увлечениях, половой принадлежности, состоянии здоровья, вероисповедании, у них изменяется и степень соответствующего вида толерантности. Снижение значимости отличий в материальном положении «Другого» следует рассматривать не как повышение толерантности к людям с большим или меньшим материальным достатком, а как повышение безразличия к наличию соответствующих отличий. Отношение к людям с различным материальным положением следует признать толерантным только в том случае, если отличия в их материальном положении будут оцениваться положительно.

Кроме возрастной динамики в развитии значимости признаков «Другого», нами были исследованы различия в оценках значимости этих признаков у студентов, обучающихся на разных факультетах.

Корреляционный анализ стандартизованных значений оценок значимости признаков «Другого» для студентов разных факультетов представлен на рис. 4.

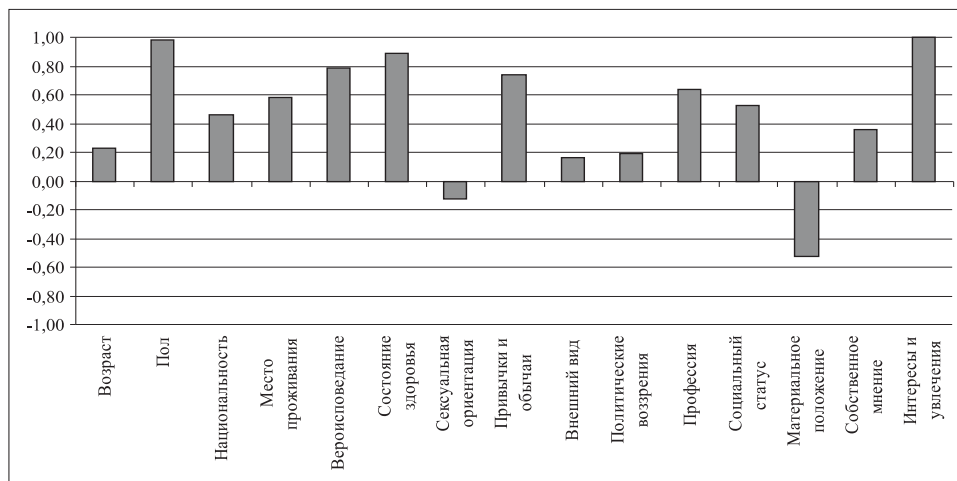


Рис. 3. Корреляционный анализ стандартизованных значений оценок значимости для студентов признаков «Другого»

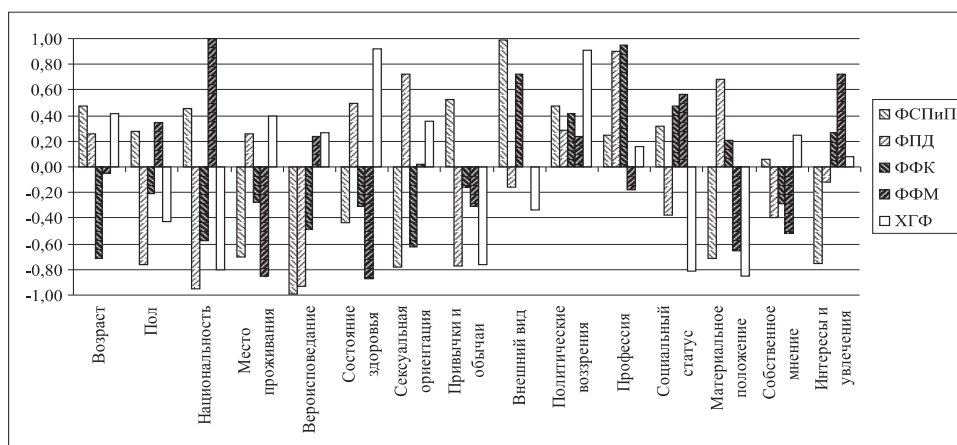


Рис. 4. Корреляционный анализ стандартизованных значений оценок значимости признаков «Другого»

Из рис. 4 видно, что возрастная динамика уровня значимости отдельных признаков разная для студентов разных факультетов. Так уровень значимости «национальности» с возрастом увеличивается для студентов факультета физики и математики ($r = 1,0$), но уменьшается для студентов факультета педагогики детства ($r = -0,95$) и художественно-графического факультета ($r = -0,80$). Значимость «внешнего вида» существенно повышается для студентов факультета социальной педагогики и психологии ($r = 0,99$) и факультета физической культуры ($r = 0,72$)

и мало изменяется для студентов других факультетов. Разнонаправленные изменения в значимости наблюдаются у студентов разных факультетов по таким признакам как «состояние здоровья», «сексуальная ориентация», «интересы и увлечения».

Используя метод кластерного анализа, мы попытались определить, насколько факультеты отличаются между собой по возрастной динамике значимости для студентов общей совокупности исследуемых признаков «Другого». Результаты анализа представлены на рис. 5.

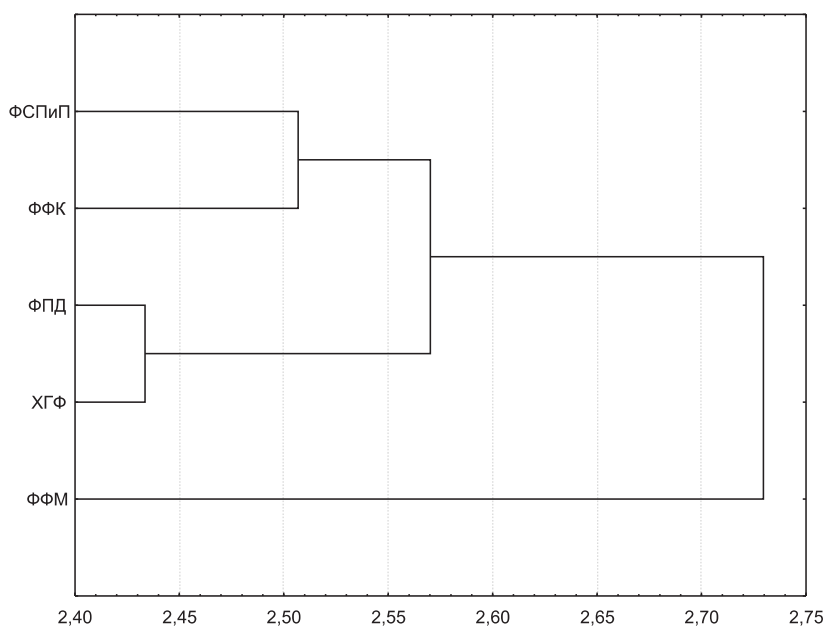


Рис. 5. Различия факультетов по характеру возрастной динамики значимости для студентов общей совокупности признаков «Другого»

Как видно из рисунка 5, выделяются две группы факультетов, имеющих более одинаковую возрастную динамику значимости признаков. Первую группу составляют факультет педагогики детства (ФПД) и художественно-графический факультет (ХГФ). Для студентов данных факультетов характерна общая тенденция повышения значимости таких признаков как «возраст», «место проживания», «состояние здоровья», «сексуальная ориентация», «политические воззрения», «профессия», и снижения значимости следующих признаков: «пол», «национальность», «привычки и обычаи», «внешний вид» и «социальный статус».

Факультеты социальной педагогики и психологии (ФСПиП) и физической культуры (ФФК) составляют вторую группу. Для студентов, обучающихся на этих факультетах, с возрастом свойственна тенденция повышения значимости «внешнего вида», «политических воззрений», «профессии», «социального статуса» и тенденция понижения значимости «места проживания», «вероис-

поведания», «состояния здоровья», «сексуальной ориентации».

Факультет физики и математики существенно отличается от всех других факультетов и занимает среди них особое положение.

Сравнение учебных планов, по которым учатся студенты, показывает, что сходная динамика в изменении значимости признаков «Другого» наблюдается на тех факультетах, где студентам на протяжении нескольких семестров читаются учебные предметы гуманитарного профиля, в том числе психолого-педагогического. Студентам факультета физики и математики предметы этого профиля практически не читаются. В связи с этим можно предположить, что учебные предметы гуманитарного профиля, занятия по педагогике и психологии оказывают на студентов мощное воспитательное воздействие, благодаря которому, с одной стороны, происходит коррекция и сближение представлений студентов о толерантности и, с другой стороны, формирование у них таких отношений к другим, не похожим на них людям, которые, собственно, и являются толерантными.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. В 2 т. / гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – Т.2.

2. Декларация принципов толерантности // <http://school-sector.relarn.ru/prava/zakony/tolerance/index.htm>. – 1995.

3. Корниенко, А.Ф. Психодиагностика: учеб. пособие / А.Ф.Корниенко. – Казань: Изд-во КГПУ, 2003.

4. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / сост. В.В.Виноградов, Г.О.Винокур, Б.А.Ларин и др.; под ред. Д.Н.Ушакова. – М.: Русские словари, 1994. ■

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

В.Г.Рындак, С.А.Кулешова

Феномен творчества является одной из наиболее актуальных проблем современной науки. Творчество с точки зрения философии – это процесс раскрытия сущностных сил человека, процесс созидания нового в окружающем мире субъекта и в нем самом. Творчество есть проявление высшей формы человеческой деятельности.

Осмысленная классиками философии (И.Кант, И.Фихте, Ф.Шеллинг, Л.Фейербах, К.Маркс, Ф.Энгельс) концепция творчества как предметно-преобразовательной деятельности находит свое продолжение во взглядах философов XIX–XX веков. Творчество рассматривается ими как явление, присутствующее самому бытию, пронизывающее все виды человеческой деятельности, обращенное «к преобразению мира» [4, с.206]. А.Т.Шумилин видит смысл творчества в развитии и самоусовершенствовании человека, так как «именно в творчестве раскрывается с предельной ясностью сущность человека как преобразователя мира, творца новых отношений и самого себя» [18, с.5]. На понимании того, что процесс преобразования человеком окружающего мира обуславливает развитие самого человека, основывается деятельностный подход к изучению феномена творчества.

Творчество как деятельность субъекта по преобразованию окружающей действительности и себя в этой действительности возможно только при условии овладения им предшествующей и современной ему куль-

турой. Культура в целом – есть «продукт творчества» [18, с.4].

Взаимосвязь творчества и культурного наследия общества прослеживается в трудах Ф.Шеллинга, Г.Гегеля, П.Флоренского. Лишь на основе преемственности в развитии культуры, взаимодействуя с духовным опытом человечества, человек может реализоваться как субъект творчества. Усваивая и присваивая культурный опыт, субъект в процессе творчества качественно преобразует себя. Культура общества, выступая как традиция, выполняет творческую функцию во взаимодействии с новаторством, становясь личной культурой субъекта творчества. Творческая деятельность при этом рассматривается в культурологическом аспекте.

Особое значение при исследовании проблемы творчества приобретает гносеологический аспект, так как творчество предполагает познание, отражение. В свою очередь, процесс отражения есть процесс созидания, поскольку, отражая, сознание творит соответствующие мыслительные формы, в которых оно и отражает внешний мир. Отражение и творчество – взаимообусловленные составные творческого процесса.

Понимание феномена творчества как процесса раскрытия сущностных сил человека позволяет рассматривать его как особую форму развития в ходе целесообразной деятельности субъекта по преобразованию окружающего мира. Творчество как форму развития общества и его среды определял

К.Маркс, связывая понятие новизны продукта творчества с его социальной ценностью. Феномен творчества рассматривается с позиции взаимосвязи человека и его социального окружения, как деятельность, создающая новую реальность, удовлетворяющая многообразным общественным потребностям. Изменения субъекта творчества происходят вследствие противоречий внутри старых условий его существования и служат источником появления нового, творческого решения возникших проблем. Качественное изменение объекта и субъекта творчества характеризуется через принципы их взаимодействия, а также диалектического единства нового и старого.

Для нашего исследования актуальной является позиция современной философии, согласно которой творчество есть производство и реализация преобразующей сущности человека. Смысл его – в самоусовершенствовании, развитии человека, так как творческая деятельность требует включенности в свой процесс всех компонентов структуры личности. Процесс творческой самореализации предполагает общественно значимый результат, то есть непосредственно влияет на развитие общества.

Движущей силой творческой деятельности является проблема, решение которой осуществляется в интеллектуальном творчестве. Оно проявляется в способности трансформировать проблемную ситуацию в проблему, в выборе цели и системы средств ее достижения, в качестве переработки информации, в учете условий деятельности, а значит, предполагает наличие определенных личностных качеств, развитого интеллекта.

Именно интеллект рассматривается большинством ученых (Дж.Гилфорд, Р.Стернберг, Л.Д.Столяренко, С.Медник, А.М.Матюшкин, А.Г.Асмолов, Д.Б.Богоявленская) как субъективная предпосылка, как условие творческой деятельности.

Понятие «интеллект» было выработано и употреблялось в средневековой философии. Именно тогда возникло четкое разграничение между интеллектуальными и чувственными

формами познания. Человеческий интеллект наделялся свойством постигать сущность, познавать, разуместь [9, с.272]. Позже И.Кант обосновал творческий характер познавательной деятельности. В контексте более поздних направлений в философии (прагматизм, инструментализм, операционализм) интеллект связывается с творчеством, которое рассматривается как изобретательство, комбинация идей, приводящая к решению задачи, то есть выступает как интеллектуальное творчество (Дж.Дьюи, Дж.Мид).

В настоящее время проблема интеллектуального творчества становится особенно актуальной в связи с востребованностью высоко интеллектуальной личности, способной к самостоятельному, творческому решению возникающих проблем.

В психологии феномен интеллектуального творчества рассматривается на уровне личностного проявления, то есть предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью [10].

Творческие способности, то есть индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности и проявляющиеся в создании нового, оригинального [16], делятся на три основные группы: способности, связанные с мотивацией (интересы и склонности); способности, связанные с темпераментом (эмоциональность); умственные способности [8].

Деятельность человека осуществляется ради удовлетворения своих потребностей. Именно они являются побудительной силой, источником активности человека. Противоречие между потребностями человека и средствами их удовлетворения требует создания новых вещей или способов действия, то есть деятельности, направленной на решение проблемы. «Решение проблемы, разрешение противоречия, удовлетворение потребности слиты в творчестве, являются его содержанием, мотивом, движущей силой, и целью» [18, с.32]. Осознанное побуждение,

внутренняя мотивация к интеллектуально творческой деятельности продиктована конкретными условиями жизни, следовательно, задавая определенные условия жизнедеятельности, можно положительно влиять на формирование мотивации к интеллектуальному творчеству.

В психолого-педагогической литературе выделяются два вида мотивов интеллектуального творчества: специфически познавательные (побудителями мыслительной деятельности служат мотивы, в которых проявляются познавательные потребности) и неспецифические (стимулом к мышлению служат внешние причины).

Доминирование активного познавательного интереса в мотивационной структуре старшеклассника является условием интеллектуального творчества, выражающим его потребностно-мотивационную сферу, обеспечивающим творческое отношение к преобразованию действительности, стимулирующим самопреобразование и самореализацию.

В основе творческих способностей лежит воображение, которое является одной из важнейших психических функций человека. Оно пронизывает всю познавательную деятельность и общение людей, их взаимопонимание и сопереживание. «Воображение – это необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образов продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью» [12, с.414]. Чем более привычна ситуация, тем меньше простора дает она воображению. Ценность воображения, по мнению А.В.Петровского, в том, что оно позволяет найти выход в проблемной ситуации при отсутствии полноты знаний, в том, что оно «всегда работает там, где открывается новое» [Там же, с.430].

Одним из характерных признаков творческих способностей является наличие интуиции, функцией которой является созидание нового. Лишь с помощью интуиции воз-

можно творческое решение задачи, так как в ходе деятельности, направленной на ее решение, формируется интуитивная модель ситуации, приводящая к интуитивному результату.

Помимо воображения и интуиции, творческие способности диагностируются посредством критичности ума, изобретательности, ассоциативности, оригинальности, многоплановости, метафоричности, образности, продуктивности и логичности мышления, свободного кодирования информации, способности к символизации, преобразованиям, прогнозированию. В качестве индикаторов интеллектуальной деятельности выделяются способность переносить усвоенные знания и умения в новую ситуацию; комбинирование ранее известных способов решения проблемы в новый, чувства эмоционального состояния другой личности, понимания и принятия уникальности любой личности [7]; беглость, гибкость, оригинальность, степень детализации [11]; оригинальность идей, семантическая гибкость, то есть способность видеть объект под новым углом зрения, образная адаптивная гибкость, семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, которая не содержит ориентиров для этих идей [10]. Характеристиками интеллектуального творчества также являются: зоркость в поисках, способность к свертыванию мыслительных операций, способность к переносу, боковое мышление, цельность восприятия, готовность памяти, гибкость мышления, гибкость интеллекта, способность к оценочным действиям, беглость речи, способность к доведению дела до конца [12].

Таким образом, интеллектуальное творчество рассматривается как устойчивая структура личностных и умственных способностей индивида, уровень его познавательных возможностей.

В педагогике исследуемый феномен раскрывается как высшая форма интеллектуальной деятельности личности, результатом которой является создание субъективно но-

вого продукта и новообразования в самой познавательной деятельности. Интеллектуальное творчество как деятельность, создающая новые ценности, определяется по его конечным продуктам и оценивается по его социальной значимости и оригинальности (новизне). При этом новизна есть частная, а не всеобщая характеристика творчества, поскольку, в условиях обучения, учащиеся усваивают и осознают заново уже известные обществу ценности. На этой основе происходит активное развитие личности, формируются мыслительные процессы, развиваются творческие способности. Развитие способностей в деятельности «оказывается опосредованным отношением личности к деятельности и рассматривается «в связи с общественным местом человека, с одной стороны, и местом данной деятельности в жизни личности – с другой» [1, с.236], то есть интеллектуальное творчество проявляется как механизм психологической адаптации индивида к жизненным ситуациям, понимание существенных взаимосвязей действительности, включенность индивида в социокультурный опыт социума.

Понимание личностью взаимозависимости собственной деятельности и развития общества, осознание своей роли в преобразовании себя и мира трансформируется в принцип признания способности личности к саморазвитию. Ученые [13, 17] рассматривают творчество в качестве механизма развития и саморазвития личности, как необходимое условие для ее самореализации, то есть проявления индивидуальности, неповторимости, незаменимости во всех видах специфической человеческой активности. Способность человека к саморазвитию, качественному изменению себя, является сущностной характеристикой творчества, так как развитие личности в процессе позитивных количественных и качественных изменений на определенной стадии трансформируется в творческое саморазвитие.

Таким образом, мнения философов, психологов и педагогов сходятся в том, что творчество служит средством реализации

преобразующей сущности человека и является одновременно основанием для раскрытия и развития его способностей. Творческая интеллектуальная деятельность есть результат и, одновременно, важное условие дальнейшего развития личности [14].

Изучение интеллектуального творчества проводится нами с позиций интегративно-культурологического подхода, целесообразно сочетающего системный, личностный, деятельностный, культурологический, аксиологический подходы. Использование его в качестве специальной методологии исследования обеспечивает понимание интеллектуального творчества как динамической открытой системы, позволяет ребенку осознать себя субъектом образовательного процесса, создаёт атмосферу обращенности к личности, проникая во все структуры целостного педагогического процесса, опираясь на принципы его самоорганизации и саморегуляции. Данный подход выявляет не только связи и отношения между образующими систему элементами, но и неразрывное единство с окружающей средой, социумом, во взаимодействии с которыми система и проявляет свою сущность.

Интеллектуальное творчество как система, функционирующая в социокультурной образовательной среде, включает в себя педагогические цели, условия, методологическую составляющую и технологию его формирования. Она основывается на взаимодействии субъектов образовательного процесса, отражая его стилистическую специфику.

Делая попытку дать целостное представление об интеллектуальном творчестве как системе, мы должны представить ее компонентный, структурный, функциональный и интегративный аспекты, учитывая следующее требование: чтобы всесторонне познать систему, нужно изучить, прежде всего, ее внутреннее строение, установить, из каких компонентов она образована, каковы ее структура и функции, а также условия, обеспечивающие ее целостность.

Структура интеллектуального творчества включает в себя следующие компоненты:

эмотивный (мотивация, ценностные установки, отношения и убеждения), когнитивный (интеллектуально-творческие способности и умения, рефлексивность), собственно творческий (личностные новообразования и продукт деятельности).

Взаимодействие данных компонентов обеспечивает реализацию функций интеллектуального творчества: самоопределения, самопреобразования, самореализации, адаптации, рефлексии и поиска. Функция самореализации проявляется в стремлении к признанию своего «Я» окружающими, в самостоятельном создании условий для его полного проявления. Функция самопреобразования определяет способность к творчески преобразующему отношению к действительности, то есть обеспечивает проявление активности человека, который, преобразуя мир, преобразует себя. Функция адаптации обеспечивает адаптацию как непрерывный процесс и результат активного приспособления индивида к условиям социальной и природной среды. Наличие функции рефлексии позволяет осуществлять сознательное усвоение знаний, которые становятся средствами дальнейшего саморазвития субъекта, а функция поиска обеспечивает проявление познавательной самостоятельности учащихся.

Следует заметить, что все функции интеллектуального творчества в реальной социокультурной образовательной среде взаимодействуют и выступают в единстве, представляя собой аспекты включения индивида в комплекс общественного бытия, реализации его потенциалов и развития личности.

Специфика интеллектуального творчества заключается в содержании, функциях, особенностях предметной сферы и его связях с другими сторонами педагогического процесса и развития личности.

Мы рассматриваем изучаемый феномен не только как продукт педагогической деятельности, но и как процесс его формирования, который определяется целым рядом внешних и внутренних условий. Внешние условия обусловлены социокультурной обра-

зовательной средой, в которой формируется и функционирует интеллектуальное творчество, а внутренние условия связаны с личностными качествами и установками участников образовательного процесса. Таким образом, условиями формирования интеллектуального творчества выступают, с одной стороны, психолого-педагогические особенности развития личности в ходе ее жизнедеятельности, с другой – социокультурная образовательная среда.

Формирование интеллектуального творчества – это сознательно организуемый и управляемый процесс. Модель формирования интеллектуального творчества представляет собой систему взаимосвязанных блоков (цель, принципы, технологии, этапы, содержание, механизм реализации, психолого-педагогические и средовые условия, результат) и служит основой для целенаправленного педагогического воздействия на исследуемый феномен.

Согласно современным тенденциям развития образования, оно не должно сводиться к усвоению основ наук, знаний, умений и навыков. Образование сегодняшнего дня реализуется в процессе личностно-ориентированного педагогического взаимодействия в рамках социокультурной образовательной среды. Оно направлено на личностное развитие всех участников образовательного процесса, на трансляцию и воспроизведение достижений культуры, социального опыта, опыта творческой деятельности. Современные научные подходы рассматривают интеллектуальное творчество как важнейшую форму повседневной жизненной практики человека, сопровождающую процесс социально-значимого взаимодействия людей. В свете обозначенных тенденций, разработка теории интеллектуального творчества как проблемы, стратегии её практической реализации обеспечивают новый уровень выявления теоретических и педагогических закономерностей структурно-содержательной и функционально-технологической модернизации системы школьного образования. При этом интеллектуальное творчество

следует рассматривать не столько как изолированный феномен, сколько как феномен, непосредственно связанный с развивающей педагогической деятельностью, поскольку он является важнейшей формой ориентации учебной деятельности на инновационный, творческий характер, направленностью обучения на самостоятельный поиск перспективных путей решения проблем.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. – М., 1980. – 334 с.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. *Асмолов, А.Г.* Образование в России: от культуры полезности к культуре достоинства / А.Г.Асмолов // Воспитание школьников. – 1995. – № 5. – С.2–5.
4. *Бердяев, Н.А.* Философия творчества, культуры и искусства / Н.А.Бердяев. – М.: Искусство, 1994. – В 2 т. Т.1. – 512 с.
5. *Богоявленская, Д.Б.* Психология творческих способностей / Д.Б.Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
6. *Брушлинский, А.В.* Мышление и прогнозирование / А.В.Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
7. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 116 с.
8. *Лук, А.Н.* Психология творчества / А.Н.Лук. – М., 1989. – 127 с.
9. *Майоров, Г.Г.* Формирование средневековой философии: (латинская патристика) / Г.Г.Майоров. – М.: Мысль, 1979. – 431 с.
10. *Немов, Р.С.* Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С.Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
11. *Пекелис, В.Д.* Твои возможности, человек / В.Д.Пекелис. – М.: Изд-во «Знание», 1986. – 270 с.
12. *Петровский, А.В.* Психология: учебник / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. Центр «Академия», 2005. – 512 с.
13. *Пономарев, Я.А.* Психология творчества и педагогика / Я.А.Пономарев. – М., 1976. – 280 с.
14. *Рындак, В.Г.* Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): монография / В.Г.Рындак. – М.: Педвестник, 1997. – 244 с.
15. *Слободчиков, В.И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И.Слободчиков. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 383 с. – (Основы психологической антропологии).
16. *Столяренко, Л.Д.* Основы психологии / Л.Д.Столяренко. – Изд-е 4-е, перераб. и доп. – Ростов н /Д: Феникс, 2001. – 672 с.
17. *Тряпицина, А.П.* Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников: дис. ... д-ра пед. наук / А.П.Тряпицина. – Л., 1989.
18. *Шумилин, А.Т.* Проблемы теории творчества / А.Т.Шумилин. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ХИМИИ И БИОЛОГИИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Д.Х.Набиуллин

Происходящие экономические преобразования в России, смена господствующей в обществе государственной политики привели к изменениям в образовательной среде. Новая стратегия в системе образования во многом изменила уп-

равленческую, психолого-педагогическую и функционально-содержательную деятельность образовательных учреждений.

Существенные изменения в содержании школьного образования, связанные с гуманизацией, дифференциацией, демократиза-

цией, экологизацией, явились предпосылкой для создания междисциплинарных курсов и разнообразных курсов по выбору.

Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

«Реализация идей профильности старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности» [4, с.7].

Модернизация школьного образования предусматривает в качестве одного из важнейших направлений предпрофильную подготовку учащихся основной школы и профильное обучение на старшей ступени общего образования. Ключевым элементом профилизации школы призвана стать система элективных курсов для учащихся 9-11 классов.

Элективные курсы могут организовываться и в 9-х классах (предпрофильная подготовка), и в 10-11 классах (профильное обучение). Название курсов происходит от латинского *eligo* – избираю, от французского *elective* – избранный [1, с.443]. Как видно из названия, элективные курсы предполагают выбор самим учащимся интересующих его предметов или области приложения своих сил и способностей. По мнению Г.К.Селевко, предпрофильная подготовка представляет собой «систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их самоопределению по завершении основного общего образования» [7, с.342]. Основное содержание предпрофильной подготовки учащихся составляют курсы по выбору (элективные), основная функция которых – профориентационная.

Анализ педагогической литературы показывает, что различные авторы дают раз-

ную типологию элективных курсов. По Г.К.Селевко, они бывают трех типов:

- 1) предметно-ориентированные;
- 2) межпредметные;
- 3) надпредметные.

По мнению О.С.Габриеляна, можно выделить три типа элективных курсов:

– предметно-ориентированные курсы, направленные на развитие познавательного интереса к предметам выбранного профиля, расширение и углубление знаний учащихся по профильной дисциплине;

– межпредметные (интегрированные) курсы, предназначенные для интеграции знаний смежных дисциплин как необходимого условия успешного обучения в старшей профильной школе;

– курсы прикладного характера, которые показывают связь данного учебного предмета с жизнью [2, с.2].

А.Г.Каспржак предметно-ориентированные курсы предпрофильной подготовки называет «пробными» (условно), имея в виду то, что учащийся может и ошибаться при выборе курса, может «пробовать» другой элективный курс в течение учебного года [3, с.17].

Как уже было отмечено нами, элективные курсы организуются и на старшей ступени общего образования. По мнению Г.С.Селевко, «элективные курсы – обязательные для посещения курсы учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Они служат для внутрiproфильной специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий. Элективные курсы реализуются за счёт школьного компонента учебного плана, могут выполнять три основные функции:

1. Дополнение содержания профильного курса, т.е. профильный курс получает поддержку, становится углублённым.

2. Развитие содержания одного из базовых курсов, что позволяет получить дополнительную подготовку, например, для сдачи ЕГЭ по этому предмету на профильном уровне.

3. Удовлетворение познавательных интересов учащихся в областях, выходящих за рамки профиля, например, в информатике, в экологии или в области искусства» [7, с.342].

Общая направленность элективных курсов в старшей школе не претерпевает существенных изменений. Вместе с тем О.С.Габриеляном в качестве особого направления элективных курсов в старшей школе предлагаются «компенсаторные элективные курсы, предназначенные для учащихся, которые хотят изменить профиль обучения, но не могут этого сделать в силу ряда объективных причин. Такие курсы компенсируют содержательное различие между стандартами химического образования на базовом и профильном уровнях, они призваны восполнить недостаток химических знаний учащихся непрофильных классов» [2, с.3].

В педагогической литературе встречаются некоторые мнения о схожести элективных курсов с традиционными факультативными занятиями в старших классах. Хотя и есть некоторые сходные элементы между этими занятиями с учащимися, полностью отождествлять факультативы с элективными курсами нельзя. Во-первых, факультативы учащиеся посещают по желанию, а элективные курсы – обязательные. Во-вторых, факультативы проводятся после уроков, а элективные курсы включены в учебное расписание через индивидуальную образовательную траекторию учащегося. В-третьих, факультативы в основном углубляют знания учащихся по тому или иному конкретному предмету, а элективные курсы охватывают материал более широко. В-четвертых, факультативы велись по готовым стандартным программам, а организация элективных курсов открывает широкое поле деятельности для творческого роста учителя. При разработке программы элективных курсов учитель может более рельефно вычленивать ту или иную проблему формирования знаний, умений и навыков учащихся. Защита проектов, исследовательская деятельность, учебная практика позволяют осуществить

лично-ориентированный подход в обучении и воспитании личности.

В условиях обострения экологического кризиса и перехода хозяйства страны к условиям рыночной экономики перед образовательными учреждениями особенно остро встает вопрос усиления мероприятий по охране окружающей среды и экологическому образованию и воспитанию учащейся молодежи. Первостепенное значение приобретает эколого-воспитательная работа в общеобразовательных учреждениях, так как школьное образование является базой не только для дальнейшего получения среднего специального и высшего профессионального образования, но и для социальной адаптации личности в постоянно меняющемся мире.

Содержание школьного курса естественнонаучных дисциплин способствует экологическому образованию учащихся и имеет для этого огромные возможности. В настоящее время ведущая роль в школьном экологическом образовании принадлежит таким предметам, как химия, биология, география, окружающий мир и другие. В них заложен большой потенциал для формирования системы научных знаний в области окружающей среды, рационального природопользования и охраны природы. Через урочную форму школьных занятий проходят практически все обучаемые в общеобразовательных учреждениях, а разнообразные методы и приемы, используемые в последнее время (дискуссии, ролевые игры, семинары, конференции, научно-исследовательские работы учащихся и др.), способствуют повышению эффективности образовательного процесса.

Экологическим образованием называют непрерывный процесс обучения и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей социально-природной среде.

Для успешного проведения процесса экологического образования необходима

экологизация учебных дисциплин в средней школе. Как отмечено в «Словаре экологических терминов», «экологизация учебных дисциплин – привнесение в практику преподавания различных дисциплин элементов экологического подхода, ориентирующего, в первую очередь, на исследование и отражение отношений и взаимодействия организмов и, в частности, человека с окружающей средой методами конкретных дисциплин» [9, с.402].

По мнению Г.Х.Хазеева, именно экологическое образование и воспитание в сельской школе дает возможность целенаправленной, координированной и систематической передачи информации, что позволяет обеспечить необходимую и осмысленную корреляцию между теоретическим экологическим знанием и практическим природоохранным действием, заложить основы экологической культуры личности. Важно научить сельских школьников осознавать экологические проблемы сельской местности и ответственно относиться к окружающей природе и ее богатствам в течение всей жизни [8, с.3].

В настоящее время введение предпрофильной подготовки в общеобразовательных учреждениях осуществляется организацией элективных курсов. При организации каждого вида элективных курсов открывается широкая возможность экологического образования и воспитания учащихся. Курсы экологической направленности могут быть широко востребованы учащимися, занимающимися по различным профилям. В их содержании можно предусмотреть реальную практико-ориентированную деятельность учащихся по экологической оценке окружающей среды, широкую возможность для саморазвития учащихся, выполнения ими значимых проектов и реального улучшения экологического состояния своего окружения.

В 2005 году Институтом развития образования РТ был объявлен конкурс на лучшую авторскую разработку программы элективных курсов. На конкурс пришло более

400 работ. Получили лицензию 24 работы, из них три по химии, одна по биологии. Награждены Дипломом 1 степени 94 работы, из них пять работ по химии. Диплом 2 степени получили 214 работ, из них шесть работ по химии, шесть работ по биологии. Получившие лицензию авторские программы тиражируются по республике. В них широко представлен экологический аспект образования. Например, в авторской программе элективного курса для предпрофильной подготовки в 9 классе Яковенко Т.В., учителя биологии высшей квалификационной категории СОШ № 165 Ново-Савиновского района г. Казани «Юный лепидоптеролог», чешуекрылые рассматриваются как биоиндикатор окружающей среды, как объект, используемый для изучения экологической обстановки местности. Проведение практических занятий курса даёт возможность учащимся освоить методику полевых занятий, учит пользоваться специализированным оборудованием, знакомит с методами проведения учёта бабочек, их определением. Занятия курса направлены на осознание целостности природы и человека. Данный курс не только углубляет предмет по узкой теме «лепидоптерология», но и помогает ознакомиться с профессиями эколога, энтомолога, учителя. Результатом работы учащегося является презентация творческих проектов.

В авторской программе элективного курса учителя химии 1 квалификационной категории СОШ № 2 г.Бавлы Подавалова А.Н., учителя химии СОШ № 6 г.Бавлы Подаваловой Н.Н. «Чёрная кровь Земли», удостоенной Диплома 1 степени, рассмотрены экологические аспекты добычи и переработки нефти.

Очень интересная работа представлена Ахметовой Г.Р., учителем химии 1 квалификационной категории Чалманаратской основной общей школы Актанышского района. Программа элективного курса под названием «Эколого-химическое обучение» предусматривает изучение таких тем, как кислотные дожди, дефицит чистой пресной воды, озоновый слой Земли, парниковый эффект. Она рассчитана на 16 часов.

Программа элективного курса для 10 класса «Питание. Химия. Здоровье», представленная учителем химии высшей категории Актанышской СОШ № 2 Чинаевой В.М., удостоена лицензии. В ней рассматриваются вопросы употребления в пищу экологически чистых продуктов, воздействие на организм человека различных консервантов, гигиена правильного питания.

В решении оргкомитета 6-го Республиканского конкурса авторских программ и учебно-методических пособий от 28 ноября

2005 года отмечены новизна, оригинальность и практическая значимость вышеназванных программ.

С 2005 года Ново-Арышская средняя общеобразовательная школа включилась в эксперимент по переходу к профильному обучению. С целью более полного научно-методического обеспечения эксперимента между школой и географическим факультетом ТГГПУ заключен договор о сотрудничестве от 5 декабря 2005 года. В соответствии с поставленными задачами был составлен учебный план.

**Учебный план для 9 класса Ново-Арышской средней общеобразовательной школы
Рыбно-Слободского района РТ**

Учебные предметы	Количество часов в неделю
Русский язык	2
Литература	3
Татарский язык	2
Татарская литература	2
Иностранный язык	3
Математика	5
Информатика и ИКТ	2
История (включая историю Татарстана)	2
Обществознание (включая экономику и право)	1
География (включая географию Татарстана)	2
Физика	2
Химия	2
Биология	2
Искусство (музыка и ИЗО)	1
Физическая культура	2
Итого	33
Предпрофильная подготовка	2
Предельно допустимая аудиторная учебная нагрузка при 6-дневной учебной неделе	35

Как видно из учебного плана, на предпрофильную подготовку учащихся предусмотрено 2 часа в неделю или 70 часов в течение учебного года. Вместе с тем, в 9 классе проводятся профориентационные беседы, экскурсии на производство, встречи с представителями различных профессий.

В рамках эксперимента учащимся 9 класса были предложены следующие элективные курсы: «Комнатное цветоводство» (17 часов, автор – Салахова Ф.Н., методист УМЛ естественно-математических дисциплин ИРО РТ), «Пчеловод – сладкая ли профес-

сия?» (8 часов, автор – Шайдуллин Р.М., учитель биологии и химии 1 квалификационной категории Мичанской средней школы Сабинского района РТ), «Экологические аспекты здоровья человека» (17 часов, автор – Цветков С.А., учитель биологии высшей категории гимназии № 52 Приволжского района г. Казани), «Химия в сельском хозяйстве» (8 часов, автор – Галеева Н.А., методист кафедры преподавания естественно-математических дисциплин ИРО РТ), «Металлы в окружающей среде и здоровье человека» (16 часов, автор – Галеева Н.А.,

методист кафедры преподавания естественно-математических дисциплин ИРО РТ). Учащиеся с удовольствием посещали данные курсы, углубляя свои знания как по биологии и химии, так и по экологии.

Приобретённые знания и умения учащиеся закрепляют при прохождении летней практики на пришкольном учебно-опытном участке, при работе на питомнике лесничества и во время ухода за молодыми саженцами. Результатом нашей работы является то, что пришкольный учебно-опытный участок несколько лет подряд занимает 1 место в районном конкурсе. А по итогам участия во Всероссийской выставке «Юннат» школа неоднократно награждалась Почётной грамотой Республиканского эколого-биологического методического центра Министерства образования Республики Татарстан. В 2005 году учитель биологии Набиуллина Г.Г. удостоилась Диплома Федерального агентства по образованию РФ.

Наблюдается стабильное поступление выпускников Ново-Арышской средней общеобразовательной школы на агрономический факультет КГАУ, в КГТУ (КХТИ), а также в базовый медицинский колледж при КГМУ.

Таким образом, углубление знаний учащихся по химии и биологии способствует их профессиональной ориентации по биологическим, экологическим и медицинским про-

филям. А с организацией элективных курсов многократно возрастает возможность целенаправленного воздействия на обучающегося с целью формирования экологических знаний и умений как предпосылки воспитания экологической культуры личности.

Литература

1. Большая советская энциклопедия. – Т.48.
2. *Габриелян, О.С.* Теория и практика элективных курсов / О.С.Габриелян // Химия в школе. – 2006. – № 4.
3. *Каспржак, А.* Проблема выбора: элективные курсы в школе / А.Каспржак. – М.: Новая школа, 2004.
4. Концепция профильного образования // Вестник образования. – 2002. – № 12.
5. Профильно-ориентированные элективные курсы по естественным дисциплинам / ред.-сост. В.Ф.Габдулхаков // Материалы к августовским совещаниям. – Казань: РИЦ «Школа», 2005.
6. Предпрофильная подготовка: сборник программ курсов по выбору. Биология. Экология. 9 класс; Институт развития образования РТ. – Казань, 2005.
7. *Селевко, Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий / Г.К.Селевко. – Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.
8. *Хазеев, Г.Х.* Экологическое образование сельских школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Х.Хазеев. – Казань, 2002.
9. *Щеловских, А.И.* Словарь экологических терминов / А.И.Щеловских. – Казань, 2003. ■

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ РИТМИКИ

И.И.Ионова

Целью художественно-эстетического воспитания средствами ритмики является эстетическое развитие личности младшего школьника; воспитание его духовной, познавательной, волевой и эмоциональной сфер посредством специфического разностороннего воздействия, оказывающего положительное влияние как на организм, так и целенаправленно формирующее личность ребенка посредством искусств, объединённых ритмом.

Целью учебного предмета «Ритмика» является развитие чувства ритма, координации и гармонии движений, физическое совершенствование посредством репродуктивной и творческой деятельности младших школьников в процессе урока.

Обращаясь к понятию «художественно-эстетическое» воспитание, содержащему две характеристики, приведём смысловое уточнение. М.С.Каган провёл сравнительный анализ понятий «художественное» и «эсте-

тическое», на основании которого пришёл к выводу, что «эстетическое как универсальная деятельность по законам красоты, шире художественного, отождествляемого с искусством. В случае отождествления того и другого, художественное считается мерой оформленности содержания, эстетической ценностью формы» [10, с.16].

Эстетическое пространство, по утверждению Р.Мэй [16], – это традиции, установившиеся представления, симметрия, гармония. Художественное – это стремление к действию, которое запускает динамические механизмы нарушения симметрии, позволяющие избавиться от рутины жизни.

Существует мнение, что «художественное» (знание «изнутри») и «эстетическое» (внешнее знание) соотносятся как индивидуальное и коллективное, как бессознательное и сознательное, как инновация и традиция.

На основании вышеизложенного, мы полагаем, что художественно-эстетическое воспитание – это совокупность воздействия всех свойств, принципов и функций эстетики, как обобщающей науки об искусстве, на воспитание эстетических качеств личности, формирование устойчивой мотивации общения с произведениями искусства, развитие художественного сознания, потребности художественного творчества и художественной деятельности.

По определению М.Ш.Бонфельда: «Художественное сознание – есть особое диалектически противоречивое отношение к действительности и производству искусства, которое уравнивает, организует и гармонизирует взаимодействие человека с внешним миром и самим собой» [1, с.48].

Развитие художественного сознания – лучший способ актуализации творческого потенциала человека, основание и способ художественно-образного освоения мира. По определению Л.А.Закса: «Художественное сознание – это система идеальных структур, порождающих, программирующих и регулирующих художественную (творческую и восприимчивую) деятельность и ее продукты» [8, с.18]. Одной из задач рит-

мики является формирование и развитие художественного сознания и его составляющих: эстетических эмоций и потребностей, художественного вкуса и способностей человека, мировосприятия и мироотношения, пробуждение творческого духа личности.

Для развития эстетических эмоций Б.Т.Лихачев рекомендует: «Организация положительной эмоциональной обстановки в процессе обучения создает благоприятный климат, способствует развитию эмоционально-волевой сферы, вызывает чувство удовольствия и побуждает к общению с прекрасным, формируя культурные интересы и потребности» [13, с.38].

Эстетические потребности, чувства, взгляды и идеалы людей имеют свое «практическое выражение» в суждениях вкуса, в оценках реальных явлений и художественных произведений с точки зрения категории прекрасного и безобразного. Способность к такой оценке определяется социальным положением и жизненным опытом личности, с одной стороны, и уровнем развития эстетического вкуса, с другой.

Эстетический вкус – способность человека по чувству удовольствия или неудовольствия дифференцированно воспринимать и оценивать различные эстетические объекты, отличать прекрасное от безобразного в реальной жизни и в искусстве, различать эстетическое и неэстетическое, обнаруживать в явлениях черты трагического и комического. Эстетический вкус имеет динамический характер, способен изменяться с изменением условий, в которых живет и действует человек, зависит от комплекса знаний и аспектов развития индивида и поэтому может являться своеобразным «индикатором» личностного развития. Эстетический вкус как вид эстетической способности и потребности человека – существенная особенность личности, требующая развития посредством педагогического воздействия, учитывающего его своеобразие и уникальность.

Развитие эстетических качеств личности вызывает непреодолимую потребность

реализации созидательных, творческих задатков в процессе репродуктивной и творческой деятельности.

Опираясь на мнение Б.М.Теплова о том, что «художественное воспитание должно включать в себя заботу о развитии не только художественного восприятия, но и продуктивных форм художественной деятельности» [21, с.207], приходим к выводу: каждому ребёнку в начальной школе необходимо предоставить условия для творческой деятельности, раскрыть творческий потенциал, почувствовать уверенность в собственных силах, воспитать устойчивый интерес к познанию.

Широко известно справедливое высказывание Б.М.Теплова: «Нередко высказывается мнение, что творческая деятельность доступна лишь отдельным, специально одарённым детям, и поэтому ей не может быть места в массовом художественном воспитании» [21, с.207]. Однако, педагогике известны данные психологии о том, что последнее мнение несправедливо. Наблюдения и практика показывают, что раннее вовлечение детей (не только особо одарённых) в творческую, а не только воспринимающую деятельность, очень полезно для общего художественного развития, вполне естественно для ребёнка и вполне отвечает его потребностям и возможностям.

Художественное творчество ребёнка начинается с обостренного внимания к жизни окружающего мира и предполагает «редкие впечатления» (Гёте), умение их удержать в памяти и осмыслить. Ребёнку необходимо предоставить возможность творческой реализации собственных художественных впечатлений, образов, произведений. Творческая деятельность на уроке ритмики открывает ребёнку заложенный в нём потенциал творца: художника, музыканта, танцора, актёра.

Ритмика объединяет в себе несколько видов художественного творчества. Центр этого объединения – танец. Включая в себя разные виды искусства, такие как музыка, драматургия, изобразительное искусство и

поэзия, ритмика, тем самым, обнаруживает с ними родство, обладает с ними общими свойствами. Однако различные виды искусства существуют в ритмике не сами по себе, а в претворённом виде, в виде художественного пластического образа.

Художественный пластический образ – это танцевальное, двигательное воплощение жизненного содержания (настроения, чувства, состояния, действия, проникнутые мыслью), находящего проявление в выразительных движениях человека. Образная выразительность свойственна человеческой пластике в реальной жизни. В том, как человек движется, жестикулирует, действует и пластически реагирует на действие других, выражаются особенности его характера, строя чувств, своеобразия его личности. Такие характерно-выразительные элементы, рожденные в реальной жизни, принято называть пластическими мотивами или пластическими интонациями. В них содержится природа танцевального искусства, которая основана на том, что характерно-выразительные пластические мотивы, во-первых, отбираются из множества реальных жизненных движений; во-вторых, обобщаются и акцентируются в своей характерности и выразительности; в-третьих, организуются по законам ритма и симметрии, орнаментального узора и декоративного целого.

Танец помогает решать одну из задач ритмики – развитие чувства ритма, навыка управляемого движения. Ведущая роль танца в ритмике обусловлена двигательной природой, обращенной к зрению, которое для ритмического восприятия, в силу психофизиологических условий, требует прерывистости движения, изменения его направления, смены картин, длящихся определенное время.

В трудах исследователей, как музыкантов, так и хореографов, довольно распространено мнение, что танец является средством визуализации музыкального, поэтического, художественного образа, пластическим воплощением замысла композитора. Это мнение обусловлено тем, что свойства ритма отно-

сятся не только к искусству звука, но тесно связаны с искусством движения. Интересное наблюдение описал У.Эчзона в исследовании развития музыкальной культуры народов Тропической Африки: «Если ибо представляют ритм звуками – это музыка, если жестами – танец» [22, с.92].

Ф.Куперен в начале XVIII века утверждал: «Ритм же – это дух музыки и одновременно душа, которую следует в нее вложить» [11, с.29]. Гретри в конце того же столетия рассуждал: «Движение или ритм сильнее действуют на душу, чем мелодия или гармония. Он, примерно, является тем же для слуха, чем симметрия для глаза» [22, с.37].

Не случайно одна из книг по музыке французского автора И.Стояновой [20] носит название «Жест – текст – музыка». Автор утверждает, что только проникновенное вслушивание в музыкальный образ, огромное желание слиться с ним своими мыслями, чувствами, всем своим существом дает эффект художественности занятий, занятий искусством движения. Достоинством метода, включающего в себя «жест – текст – музыку», является использование творческих возможностей личности и доставление ей эстетических эмоций через слово, музыку и движение, максимальное развитие активности, эстетического вкуса и самооценки.

По мнению многих исследователей, педагогов, искусствоведов, в музыке – искусстве, протекающем во времени, реализовать пространственные формы возможно только посредством танца, являющегося результатом творческого воображения, художественной деятельности хореографа. А ритм – первичная основа музыки, её волевая двигательная сила, – есть начало, определяющее время и пространство в движении. Пластическая передача ритма определенной музыки – первое и главное условие перенесения этой музыки из чисто временной формы в пространственно-временную.

В танце линии ритмического рисунка музыки находят свое точное и определенное воплощение: в форме линий пространственных в виде общего рисунка танца, «гео-

метрии танца», направления движения, количества шагов, высоких и низких точек движения, плавности или отрывистости движения и т.д. «Музыка и пластика сестры – они дети ритма», – писал Э.Ж.Далькроз.

Мелодийность опирается на выразительность интонаций человеческой речи, танцевальность – на пластическую выразительность движений человеческого тела. Общность различной природы создает возможность органического соединения музыки и танца в едином художественном целом.

Зрелищность – существенный момент характеристики ритмики, что создает необходимость изобразительного оформления. Образ игры, танца, творческого задания дополняется характером костюмов или их элементами, которые могут быть однородными или состоящими из разнообразных групп. Временные ритмы танца переходят в пространственную композицию. Рисунок танца соответствует не только музыке, но и закономерностям зримо-орнаментального узора. На первый взгляд, танец и изобразительное искусство более далеки друг от друга, чем танец и музыка, танец и драматургия. Но вместе с тем изобразительное искусство такой же органический компонент танца, как и перечисленные выше составляющие.

Танец имеет общие черты не только с музыкой и живописью, но и со скульптурой, которая, как и танец, опирается на пластику человеческого тела, данную не в движении, а в статике. Поэтому танец нередко называли «ожившей скульптурой». Иногда танец отталкивается от образов живописи и графики. Ж.Новерр призывал балетмейстеров учиться у искусства живописи законам композиции: умелому выделению главного, соотношению частей и целого, организации контрастов и соответствий, единства в многообразии и т.д.

В балете – высшей форме хореографического искусства, строится спектакль, танец становится явлением театра. Танец, несущий действенное содержание (трудовые процессы, обрядовые действия), приобретает драматургическое значение. Под дра-

матургией понимается сюжетно-смысловой конфликт, заложенный в определенной жизненной ситуации, развивающийся и разрешающийся на протяжении действия. Танцевальная (балетная) драматургия определяется сценарием и музыкой в их единстве. Она содержит в себе черты, близкие как драматическому театру, так и музыкальной драматургии. Через драматургию искусство танца связано с литературой. Сценарий – явление как театрально-хореографическое, так и литературное. Часто сценарий создается на основе литературного произведения.

Таким образом, ритмика является организирующей, стержневой основой процесса познания видов искусств, объединённых свойствами ритма, в условиях начальной общеобразовательной школы. Младшие школьники в процессе игры, репродуктивной и творческой деятельности получают не только художественно-эстетическое развитие личности, но представление о ценностях мировой художественной культуры и двигательное, физическое совершенствование.

Виды художественной деятельности и творчества, свойственные ритмике, являются компонентами художественно-эстетического воспитания, развивающими эстетические качества личности младшего школьника.

Художественно-эстетическое воспитание средствами ритмики опирается на психологические механизмы художественного творчества, выделенные Ю.Б.Боревым [2]: память, воображение, ассоциации, вдохновение, внутреннее освобождение.

1. В ритмике востребованы различные виды памяти: зрительная (художественная), слуховая (музыкальная), моторная (двигательная). Зрительная память развивается в процессе движения как художественная по нескольким причинам. Во-первых, для контроля над созданием двигательного образа, точностью линий и позировок танцевальных движений. Во-вторых, необходимостью контроля над точностью перестроений и равнений в построениях в танце (рисунок танца). В-третьих, при подборе костюмов и аксессуаров для создания цветовой гаммы пла-

стического образа. Слуховая память развивается благодаря необходимости совмещения движения и музыки, в соответствии с её характером, темпом, ритмом и другими средствами музыкальной выразительности. Хорошо развитая моторная память позволяет не только помнить само движение, способ и порядок его выполнения через какой-либо промежуток времени, но и автоматизировать навык точного, воспитанного движения для высвобождения внимания учащихся на эмоциональную и творческую реализацию художественного образа.

2. Воображение у занимающихся должно быть хорошо развитым, так как ритмика включает в себя образные виды искусства, предполагающие создание художественного пластического образа с учетом исторических, поэтических, сказочных и других условий. Творческое воображение у детей развивается в результате творческой деятельности.

3. Ассоциации, вызванные субъективным витагенным опытом учащихся, используются в качестве инструмента, способствующего наиболее убедительному и точному созданию художественно-пластического образа, который является объективацией системы художественных представлений. Ассоциации часто востребованы ритмикой в процессе выполнения упражнений, танцев, творческих заданий, в играх.

4. Вдохновение – есть оптимизация желания творческого созидания. Вдохновение – движущая сила творческого процесса. Без вдохновения создание произведения искусства невозможно. Раздел урока ритмики, предусматривающий выполнение самостоятельных творческих заданий, основан на формировании и активизации чувства вдохновения детей.

5. Внутреннее освобождение – вера в собственные силы, в свой талант, в способность создавать прекрасное. Многократное повторение ситуации успеха на уроке открывает ребёнку огромные внутренние возможности собственной индивидуальности.

Понимание значения и применение на практике знаний психологических механиз-

мов художественного творчества обеспечивают эффективность и успешность деятельности педагога ритмики.

Ритмика способствует активизации мыслительных процессов, вызванных эмоциональными чувствами, переживаниями и присущими ей свойствами, такими как организованность, тематичность, образность и позитивность.

Организационные свойства музыкального ритма раскрыл и применил на практике Э.Ж.Далькроз, выделив ритмику в отдельную отрасль музыкальной педагогики; в начале XX века, сделав музыкальный ритм регулятором движения, он считал музыкальный ритм «идеальным образцом организованного движения». Концепция музыкально-ритмического воспитания Ж.Далькроза была построена на организующих и формообразующих свойствах музыкального ритма, прошедших серьезную проверку временем, практикой и теоретическими исследованиями, доказавшими правильность выбранного направления.

Организационные свойства уроков ритмики означают способность класса, членов детского коллектива к согласованным действиям, четкому распределению обязанностей, а также наличие авторитетного актива, единства мнений учащихся-организаторов.

Тематичность музыкального ритма обусловлена наличием художественной информации, отражающей явления жизни, эмоционально-чувственной сферы человека, его психологических и физических состояний. Исследователь особенностей развития ритмики африканской музыки Джордж Михайлов писал, что ритм, несомненно, самое выразительное из художественных средств музыки, он отличается от своего европейского «сородича» тем, что сам по себе «тематичен», то есть, способен содержать некую художественную информацию» [22, с.9].

В качестве художественной информации музыкального произведения принято рассматривать идею, творческий замысел композитора, воплощенный средствами музыкальной выразительности. Художественный

текст балета – либретто, сюжет, справедливо получил определение структурно-системной теории XX в. как организация с повышенной степенью упорядоченности. Исследователями истории балета установлено, что общественная и культурная жизнь социума представляют неиссякаемое разнообразие тематики художественной информации, для создания музыкальных и пластических образов.

Образность ритмики подобна образности музыки и танца, была отмечена Шиллером, считавшим, что «музыка в высшем своем облагорожении должна стать образом». Образность, изобразительность, яркость, живость художественного содержания – одно из основных свойств балета, искусства хореографии. Иллюстрацией ярких образов в классической хореографии могут служить всемирно известные работы балетмейстеров: «Бахчисарайский фонтан» Р.Захарова на музыку Б.Асафьева, «Ромео и Джульетта» Л.Лавровского на музыку С.Прокофьева, «Медный всадник» Р.Захарова на музыку Р.Глиера, «Шурале» на музыку Ф.Яруллина и «Спартак» на музыку А.Хачатуряна в постановке Л. Якобсона и др.

Примером образности содержания ритмики для младших школьников могут служить персонажи детских сказок, литературных героев, сюжеты произведений живописи, детских песен: Красная Шапочка и Серый Волк, Буратино и Мальвина, Снегурочка, Незнайка, «Опять двойка», «Грачи прилетели», «Три медведя», «Жили у бабуши два веселых гуся» и др.

Позитивность ритмики, как и музыки – добро и нравственность, сопоставленные друг с другом еще Платоном, Аристотелем, Аристоксеном (и многими другими), используются в педагогике уже четвертое столетие (со времен создания во Франции Королевской Академии танца) как приемы воспитания и обучения молодого поколения. Искусство танца, неразрывно связанное с ритмом и музыкой, содержит в себе многие свойства, им присущие. Красота, гармония, выразительность, изобразительность, сила

и грация танцевальных движений обладают бесценным свойством позитивного воздействия и на зрителя, и на исполнителя.

Используя разработку функций искусства в трудах советских эстетиков – Ю.Борева [2], Е.Громова [5], Ю.Давыдова [6], А.Еремеева [7], А.Зися [9], М.Кагана [10], Ю.Лукина [14], М.Маркова [15], Э.Соколова [18], Л.Столовича [19], предлагаем, в качестве варианта, свою версию определения функций ритмики. Ритмика как средство воспитания обладает следующими стержневыми функциями: коммуникативная, отражения действительности, эстетическая, развивающая, воспитательная.

Главное назначение ритмики – в человеческом общении – коммуникативная функция. Особенность танцевального, двигательного общения состоит в единении людей, сколь угодно великой численности, организованного музыкой, вокруг ярко позитивного идеала. Это свойство ритмичного движения (танца) было замечено еще в глубокой древности. В то же время формирование людской общности в танце (так же как и во всяком другом виде искусства) не отстраняет личности, не растворяет индивидуума в социуме. Педагогическое воздействие ритмики носит двунаправленный лично-социальный характер, причем социальное дается в субъективном восприятии личности. Особенностью танцевальной ритмики как эмоционального, возвышенного, образного, выразительного вида искусства является то, что благодаря силе индивидуальных ощущений произведение приобретает для воспринимающего (воспитанника) повышенную личную убедительность.

Наряду с собственно коммуникативной функцией, ритмика несёт функцию, заслуженно рассматриваемую в качестве краеугольной в эстетике – отражения действительности. По отношению к специфике танца и его выразительным средствам все многообразие отражаемого целесообразно поделить на две группы: отражение идей и отражение эмоций.

Отражение идей в ритмике тесно связано с отражением идей в музыке и составляет строгую закономерность. В каждой эпохе можно найти подсказку к эстетическому прочтению любого произведения искусства. Она заключена в самой атмосфере эпохи, в трактовке идеала, в отношении к человеку и окружающему его миру.

Возникновению любых важнейших жанров, стилей, типов музыки и танца предшествовали какие-либо события, установки идейно-теоретического характера – решения церковных соборов, художественные манифесты, указы и т.д. Ритмика способствует формированию эстетического сознания, позволяет адресату подняться над психофизическим восприятием произведений искусства и перейти к аналитическому отношению к ним: корректировать свой эстетический идеал с идеалом того или иного художника (композитора, балетмейстера, поэта, режиссера), соотносить ценностные ориентиры разных эпох и народов.

Отражение эмоций в ритмике имеет многоплановую структуру. Основной план – это отражение-выражение, или область «натуральных» эмоций музыки: тонизирующая энергия ритма, восторженно-прекрасный характер музыки, синхронность движений в танце, гармоничная стройность созвучий, рисунок танца, движений и танцевальных поз. В целом они отражают позитивный, жизнелюбивый взгляд на мир, присущий ритмике, музыке и танцу как взаимодополняющим видам искусства. Надстраивающийся над ними план – условные, воображаемые эмоции, могущие быть и «негативными», но в целом подчиненные позитивности содержания музыки и танца. Есть в ритмике, как и в музыкально-хореографическом искусстве, оценочный план эмоций – восхищение мастерством сочинения, исполнения. Не специфичный сам по себе (таково же восхищение мастерством актера, режиссера, декоратора и т.д.), он является отражением-выражением духовной атмосферы приподнятости, подъема сил, высоты человеческих возможностей, праздничности, окружающих подлинное искусство.

Эстетическая функция в ритмике решает общие задачи, выдвигаемые искусством, среди них формирование художественного сознания и его составляющих: эстетических эмоций и художественного вкуса, потребностей и способностей человека, мировосприятия и мироотношения, пробуждение творческого духа личности, желание и умение творить по законам красоты. Под влиянием ритмики происходит формирование эстетического вкуса как ядра ценностных ориентаций в художественной картине мира, развивается способность эстетического восприятия и ощущения собственной значимости.

Развивающая функция занятий ритмикой определяется художественно-творческим характером ритмической деятельности, направленностью на самовыражение, самосозидание. Освоение ритмики дает общие сведения о различных видах искусства, способствует развитию мышления образного и логического, абстрактного и конкретного; формированию чувства ритма и гармонии «музыкального движения», наблюдательности, памяти, воображения. Художественное творчество в виде ритма и ритмики развивалось, эволюционировало закономерным историческим путем. Критерий красоты, добра, художественного качества, высочайшей эстетичности во все периоды развития оставался решающим для каждой личности, стремящейся к гармонии ритма, музыки и пластики.

Воспитательная функция ритмики состоит в формировании строя чувств и мыслей младших школьников, гуманного отношения к миру, в присвоении личностью эмоционального начала извечных человеческих ценностей – любви, красоты, добра, человеческого достоинства, жизнелюбия. Ритмика является предметом и источником духовного общения и совершенствования. Воспитательное воздействие других форм общественного сознания носит частный характер: мораль формирует нравственные нормы, политика – политические взгляды, наука готовит специалиста. Ритмика формирует личность, органично воспринимающую

многообразную и полиритмичную в своих проявлениях окружающую жизнь, воздействие ритмики направлено на социализацию личности и утверждение её самоценного значения.

Обращаясь к воспитанию школьников средствами ритмики, мы ставим задачи, исходя из общих подходов художественно-эстетического воспитания, которые предполагают становление художественной культуры личности через сложную систему приобщения к миру искусства. В неё входят: а) ценностное ориентирование в области искусства; б) участие в создании произведений искусства; в) художественные знания теоретического и практического характера.

Формирование творческой активности в танцевально-исполнительском плане – это воспитание творческой личности, способной жить и трудиться «по законам красоты», так как на первый план выступает художественно-эстетическое воспитание. «Живой» опыт познания произведения искусства влияет на характер мыслительной, двигательной деятельности школьника. Этот опыт формирует высокий эстетический критерий – эстетический вкус. Избирательность эстетического восприятия, точность и полнота отражения прекрасного, сила возникающего при этом переживания определяют уровень развития эстетической потребности и являются специфической особенностью художественного вкуса.

Содержание ритмики способно оказывать комплексное влияние на художественно-эстетическое воспитание детей, специфика этого учебного предмета определяется разносторонним воздействием на человека. Тренировка тончайших двигательных навыков, которая проводится в процессе обучения танцу, пантомиме, движениям различного имитационного характера связана с мобилизацией и активным развитием многих физиологических функций человеческого организма: кровообращения, дыхания, нервно-мышечной деятельности, способствует воспитанию уверенности в

себе, предотвращает появление различных психологических комплексов, обеспечивает понимание физических возможностей своего тела.

По утверждению В.В.Гориневского: «Задачи истинного образования заключаются в образовании всего человека без разделения ума, души и тела на какие-то независимые области. Если эти три области и рассматриваются ради удобства отдельно, то цель разумного образования – равномерно воздействовать и добиваться гармонического развития человека, руководствуясь известными нам знаниями о законах природы, которым мы подчинены» [53, с.87].

На основании вышеизложенного сделаем следующие выводы:

1. Художественно-эстетическое воспитание средствами ритмики в условиях начальной общеобразовательной школы формирует художественно-эстетическую воспитанность младших школьников, развивает их художественно-творческие способности, личностные качества. Художественно-эстетическое воспитание средствами ритмики осуществляется в процессе художественно-творческой деятельности и педагогически регулируемой совокупности действий: репродуктивных, предметно-творческих, игровых, танцевально-гимнастических, художественно-образных.

2. Процесс художественно-эстетического воспитания средствами ритмики в условиях общеобразовательной начальной школы строится на основе создания культурообразующего пространства уроков ритмики. Эффективным средством активизации познавательного и творческого потенциала в процессе художественно-творческой деятельности младших школьников являются средства ритмики, тема и содержание урока, способствующие стремлению человека к освоению ценностей мировой культуры и искусства, повышению эстетического сознания и самооценки, расширению сферы реализации творческих способностей, укреплению здоровья и совершенствованию физических и двигательных способностей.

Литература

1. *Бонфельд, М.Ш.* Музыка: язык, речь, мышление. Опыт системного анализа музыкального искусства / М.Ш.Бонфельд. – М.: МГЗПИ, 1991. – 125 с. [http \[44\]](#).
2. *Борев, Ю.Б.* Эстетика: учебник для вузов / Ю.Б.Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.
3. *Выготский, Л.С.* Психология искусства / Л.С.Выготский. – Минск: Совр. Слово, 1998. – 480 с.
4. *Гориневский, В.В.* Избранные произведения / В.В.Гориневский. – М., 1951.
5. *Громов, Е.С.* Художественное творчество // Опыт эстетические характеристики некоторых проблем / Е.С.Громов. – М.: Политиздат, 1970. – 263 с.
6. *Давыдов, Ю.Н.* Искусство как социологический феномен // К характеристике эстетико-политических взглядов Платона и Аристотеля / Ю.Н.Давыдов. – М.: Наука, 1968. – 285 с.
7. *Еремеев, А.Ф.* Происхождение искусства // Теоретические очерки / А.Ф.Еремеев. – М.: Молодая гвардия, 1970. – 272 с.
8. *Закс, Л.А.* Художественное сознание / Л.А.Закс. – Свердловск: Изд-во Урал. университета, 1990.
9. *Зись, А.* Искусство и эстетика. Традиционные категории и современные проблемы. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / А.Зись. – М.: Искусство, 1975. – 447 с.
10. *Каган, М.С.* Системный подход и гуманитарное знание: избранные статьи / М.С.Каган. – Л.: Лениздат, 1991. – 384 с.
11. *Куперен, Ф.* Искусство игры на клавишине / Ф.Куперен. – М., 1973. – С.29.
12. *Кэрролл, И.* Психология эмоций / И.Кэрролл. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
13. *Лихачев, Б.Т.* Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т.Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
14. *Лукин, Ю.А.* Искусство как форма общественного сознания / Ю.А.Лукин. – М.: Высшая школа, 1969. – 95 с.
15. *Марков, М.* Искусство как процесс. Основы функциональной теории искусства / М.Е.Марков. – М.: Искусство, 1970. – 239 с.
16. *Мэй, Р.* Мужество творить: Очерк психологии творчества / Р.Мэй. – Львов: Инициатива; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 128 с.
17. *Реан, А.А.* Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб.: Педагогика, 1999.

18. Соколов, Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры: учеб. пособие // Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н.К. Крупской / Э.В. Соколов. – Л.: ЛГИК, 1989. – 83 с.

19. Столович, Л.Н. Жизнь – творчество – человек: функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.

20. Stoianova, J. Geste-texte-musique / J. Stoianova. – Paris: Union Gerald-Edition, 1978.

21. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.-Л., 1947.

22. Эчзона, У. Очерки музыкальной культуры народов Тропической Африки // У. Эчзона. Музыка народа ибо. – Л., 1983. – 103 с. ■

КАЧЕСТВО, ТВОРЧЕСТВО И ОПОРНЫЕ СВОЙСТВА АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

А.Н. Арзьева

Толковые словари трактуют качество как степень реализации заданного свойства. Для качества обучения такое свойство выбрано издавна – это умение самостоятельно выполнять стандартные задания, имеющие определенные алгоритмы. Творческое применение знаний и умений – это выполнение заданий, где алгоритм не известен, и его приходится создавать. Все это тривиально, общеизвестно, не раз отмечалось в профессиональной прессе. Более того, В.А. Крутецкий предложена диаграмма, которая связывает воедино три уровня мышления: активное, самостоятельное и творческое.

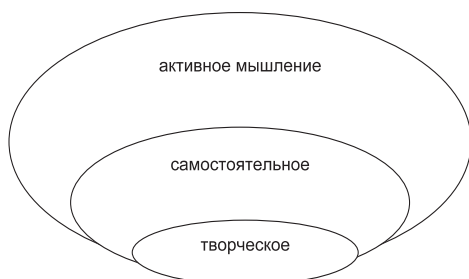


Диаграмма В.А. Крутецкого

Смысл диаграммы: мышление развивается последовательно. Сначала надо обеспечить активность мышления, затем самостоятельность, и только потом творческий уровень. «Перепрыгивания» здесь не уместны, расчет на «озарение» оправдывает себя только на основе предварительной подготовки.

Чтобы обеспечить **активность** мышления, есть смысл вначале актуализировать опорные умения. Школьник должен правильно и достаточно быстро читать, писать и вычислять (обозначим эти признаки Ч, П, Вч). Статистические исследования показали, что для учебы на «4» ученик за минуту должен успеть прочесть не менее 120 слов, переписать 60 букв, вычислить 30 цифр при умножении двухзначных чисел. Заметим, что этот уровень реально достижим, что совершенствование умений зависит не столько от длительности, сколько от частоты упражнений.

На этом же этапе требуется оказание дифференцированной поддержки. Какой она должна быть – индивидуальной или групповой? Когда-то А.С. Макаренко решительно выступал против гипертрофии индивидуального подхода. И он был абсолютно прав: в условиях, когда у учителя добрый десяток классов, 200–300 учеников, «индивидуальная возня с личностями» физически непосильна для учителя. Так что следует отдать предпочтение групповой дифференцированной поддержке. По психологическим особенностям и успешности обучения мы разделяем учеников на четыре группы:

- к группе М отнесены ученики, которые занимаются без троек: у них можно успешно развивать мышление; для сохранения этой группы надо применять правило Я.А. Коменского – прикреплять к этим ученикам по 1–2 слабых;
- к группе В относятся ученики, имеющие тройки по 1–2 предметам: у них надо

развивать волевые качества; надо использовать дополнительные задания, повысить частоту опроса;

- группа Р образуют ученики, нуждающиеся в речевой поддержке, имеющие тройки по трем и более предметам, в том числе по устным; для них эффективен самарский вариант обучения пересказу;

- группа Э – это группа эмоционального надлома, ее составляют круглые троечники и неуспевающие ученики; у этих детей ослаблено осознание материала, они нуждаются в усиленном использовании средств наглядности, в иллюстрировании тетрадей.

Для обеспечения **самостоятельности** мышления (которая тоже предполагает усиление активности!) надо совершенствовать понимание, усвоение и применение учебного материала. Эта идея, впервые отмеченная еще в «Великой дидактике» Я.А.Коменского, получила серьезное развитие в работах И.Ф.Харламова: «...ученик должен совершить полный цикл умственных действий, включающих в себя действия по восприятию (непосредственному и опосредованному) изучаемого материала, его осмыслению (пониманию), запоминанию (первичному запечатлению, текущему запоминанию – закреплению и последующему повторению изученного), по выработке умений и навыков путем упражнений и, наконец, по обобщению и систематизации знаний с целью установления связей тематических, межтематических и межпредметных». Детализируя это положение, сформулированное И.Ф.Харламовым, мы оценивали на уровне понимания – осознание, осмысление и обобщение учебного материала; на уровне усвоения учебного материала – текущее, тематическое и итоговое (межтематическое) повторение; на уровне системного применения знаний – формирования умений, стандартное и творческое применение. Соответствующие обозначения – Ос, Осм, Об; Тек, Тем, Ит; Фу, Ст, Тв.

Кроме того, на наш взгляд, должна учитываться древняя закономерность Сенеки,

утверждавшего, что «мудрость без нравов усваивается плохо». Это может показаться странным, но самостоятельное мышление требует усиления нравственных качеств: доброты к одноклассникам, внимательности к окружающим, аккуратности, стремления помогать другим (соответствующие обозначения – Д, Вн, Ак, Вз).

Вместе с классными руководителями пяти параллельных классов (седьмых) мы оценили проявления названных свойств учеников в двоичной шкале, а для каждого классного коллектива – частоту проявления этих свойств в процентах (см. табл. 1). Когда на основании этих данных были выделены реально существующие трудности (см. табл. 2), то оказалось, что в лучшем классе их было 6, а в самом слабом – 17. Диагностика позволила уяснить, что именно надо совершенствовать в каждом классе для успешного обучения, стала ясной желательность специальной работы по совершенствованию опорных свойств учеников. Но так ли она необходима для повышения качества обучения и усиления творческого применения знаний? Реально ли ее осуществление?

Для ответа на эти вопросы было оценено для каждого класса влияние опорных свойств на качество обучения (см. табл. 3) и на творческое применение знаний (см. табл. 4). Здесь, в соответствии с учетом рекомендаций Д.Гласса и Д.Стенли, вместо корреляционных матриц приводятся значения *t*-критерия для оценки достоверности выводов.

Что же получилось? Повышение **качества обучения** требует почти во всех классах (сильных и слабых) усиления следующих признаков: вычислений, аккуратности, умения обобщать, итогового (межтематического) повторения. Заметим, что в сильном классе чрезмерно велика группа В (ученики с 1-2 тройками), то есть остро стоит проблема сохранения качества обучения. И это подтверждает вывод ЮНЕСКО о негативных последствиях селективного образования.

Таблица 1

Состояние признаков (свойств учеников), влияющих на качество обучения

Классы	Состояние умений				Стратиграфические данные				Признаки воспитанности				Понимание				Усвоение				Применение			
	Ч	П	Вч	Кф	М	В	Р	Э	Д	Вн	Ак	Вз	Ос	Осм	Об	Тек	Тем	Ит	ФУ	СТ	ТВ			
7А	95	100	76	90	62	33	5	0	95	95	76	95	100	95	70	100	95	75	100	95	70			
7Б	50	50	28	78	28	22	36	11	78	78	72	78	89	89	33	67	61	17	100	78	17			
7В	44	81	31	94	25	0	69	6	94	94	56	63	100	38	0	75	38	19	100	94	19			
7Г	54	69	31	85	23	15	23	38	92	69	46	46	92	54	8	69	62	8	100	92	0			
7К	35	88	29	94	29	12	24	35	94	94	41	82	94	35	29	94	70	24	100	82	18			

Таблица 2

Ранжировка классов по количеству трудностей управления качеством обучения

Классы	Недостаточный уровень умений				Трудности организации диф. поддержки				Недостаточный уровень воспитанности				Трудности понимания учебного материала				Трудности усвоения знаний и умений				Трудности применения знаний				Кол-во
	Ч	П	Вч	Кф	М	В	Р+Э	Э	Д	Вн	Ак	Вз	Ос	Осм	Об	Тек	Тем	Ит	ФУ	СТ	ТВ				
7А			1			1					1				1			1			1	6			
7Б	1		1		1		1				1	1	1			1	1				1	10			
7К	1		1		1	1	1	1			1		1			1	1			1	1	12			
7Г	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1	15			
7Б	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	17			

Таблица 3

Влияние признаков разной природы на качество обучения ($t > 1,96$)

Классы	Чтение	Письмо	Вычисления	Комфортность	Группа В	Группа Р	Группа Э	Доброта	Внимательность	Аккуратность	Взаимопомощь	Осознание	Осмысление	Обобщение	Текущее повт.	Тематич.повт.	Итоговое повт.	Формир. умений	Станд. применение	Творч. применение
7А			2,31		-4,24					2,31				2,34			2,80			2,34
7В	2,62		3,45			-3,43				2,04			2,98			2,98	3,33			3,33
7К	3,60		4,12							3,18			3,60	4,12			3,54			2,96
7Г			2,96							2,13	2,13									
7Б		2,63	4,24			-2,10								2,63	2,10		3,06			2,42

Таблица 4

Влияние признаков разной природы на творческое применение ($t > 1,96$)

Классы	Чтение	Письмо	Вычисления	Комфортность	Группа В	Группа Р	Группа Э	Доброта	Внимательность	Аккуратность	Взаимопомощь	Осознание	Осмысление	Обобщение	Текущее повт.	Тематич.повт.	Итоговое повт.	Формир. умений	Станд. применение	
7А			2,63											3,71			4,20			
7В	2,18		2,85			-2,85							2,48		2,48		4			
7К	2,58		2,96							2,28			2,58	2,96			3,44			
7Г														3,61			3,61			
7Б			2,42														3,35			

Основные резервы для усиления *творческого применения* – это совершенствование вычислений, применение работы по обобщению и улучшение организации итогового повторения.

Для экспериментальной организации работы по выделенным направлениям были использованы:

- для совершенствования вычислений – рекомендации экспериментально-технологической площадки «Преемственность» (научный руководитель В.Н.Зайцев);

- для совершенствования итогового (межтематического) повторения – опыт первого среди учителей лауреата Государственной премии В.П.Иржавцевой;

- для усиленного применения обобщений – опыт работы Б.И.Дегтярева;

- для улучшения аккуратности тетрадей (передовой опыт многих учителей):

- уменьшение строчных букв до 2 мм (стандарт, принятый в земской школе и соответствующий требованиям эргономики);

- выделение главного в тексте (это делают многие);

- учет правил конспектирования (приняты в Германии);

- иллюстрирование (рекомендации ЭТП «Преемственность»).

Особенно ценным нам представляется опыт В.П.Иржавцевой, которая проводила итоговое (межтематическое) повторение в классе, когда возникала необходимость в этом при решении комбинированных задач. Это она делала на каждом уроке, выделяя 3-4 минуты и используя графопроектор.

Результаты экспериментальной работы были положительными, и хотелось бы на их основе высказать некоторые общие пожелания, адресованные не только учителям, но

и руководителям образования и педагогической науки:

- в условиях селективного комплектования классов и возросшего разнообразия классных коллективов необходимо культивировать диагностико-технологическое управление качеством обучения;

- для улучшения состояния вычислительных умений (их низкий уровень стал бедой во многих регионах России, не только в сельских школах, но и в крупных городах) необходимо ввести нормативы их оценки, использовать рекомендации В.Н.Зайцева и Н.Н.Решетникова;

- в учебных программах предусмотреть время для организации межтематического повторения и популяризировать опыт В.П.Иржавцевой;

- усилить работу по освоению обобщений, памятуя слова А.Пуанкаре, что это путь развития любых наук, и учитывая опыт владимирских и донецких ученых;

- при разработке нового поколения стандартов усовершенствовать единые требования к ведению тетрадей, заимствовать у немцев правила конспектирования.

Эксперимент также послужил основой для некоторых предположений о дальнейшем развитии творческого мышления учеников: кроме привычного и полезного использования рекомендаций В.Г.Разумовского, следовало бы подумать об освоении мыслительных операций высокого порядка, как это делают в некоторых европейских странах, об освоении статистического видения мира. Хорошо было бы в 7-9 классах ввести курс самосовершенствования (на основе работ В.И.Андреева и Г.К.Селевко), а в старших классах гимназий и лицеев ввести спецкурс «Прикладная статистика».

■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.В.Гизатуллина

Актуальность проблемы предупреждения школьной неуспеваемости по иностранным языкам обусловлена глобальными процессами, происходящими в последние десятилетия в мировом сообществе, в Российской Федерации и в Республике Татарстан. Стремление России и РТ к расширению межгосударственных связей в области политики, культуры, экономики, науки и образования, с одной стороны, открывает новые возможности для делового и личного общения наших граждан с зарубежными партнерами, а с другой стороны, ставит владение иностранным языком как новое условие конкурентоспособности личности и, тем самым, предъявляет новые требования к результатам обучения иностранным языкам.

Знание не менее чем одного иностранного языка давно уже стало нормой для граждан большинства европейских государств. Развитие нашей страны и ее вхождение в мировое сообщество создают такие условия, что наличие навыков иноязычного общения дает человеку преимущество уже на этапе получения образования – как среднего, так и высшего. Знание подростком иностранного языка открывает ему возможность овладения дополнительной информацией о мире и людях, его населяющих, способствует установлению межкультурных контактов, помогает подростку участвовать в существующих на сегодняшний день международных конкурсах и образовательных проектах. Тем самым, иностранный язык сам становится не только целью, но и средством обучения и самообразования.

Однако фактический уровень владения подростками иностранными языками оказывается зачастую далеко не отвечающим требованиям современного общества. Более того, в силу ряда таких объективных и субъективных причин как сложность пред-

мета, различия в способностях учащихся, недостаточная психолого-педагогическая и методическая подготовка учителей и т.п., уже в младшем подростковом возрасте появляются школьники, неуспевающие или отстающие по предмету «Иностранный язык».

Важность принятия мер по предупреждению неуспеваемости по иностранным языкам именно в младшем подростковом возрасте обусловлена рядом фактов. Во-первых, в данном возрасте рядом исследователей отмечается наибольший спад успеваемости по сравнению с предыдущими учебными годами. Во-вторых, в этот период закладываются основные, базовые иноязычные знания, умения и навыки учащихся, без успешного овладения которыми становится почти невозможным дальнейшее изучение языка. В-третьих, психофизиологические особенности младшего подросткового возраста делают его сензитивным к педагогическим влияниям, а также к профилактическому и коррекционному воздействию на учащихся.

Анализ философской, социологической, медицинской, психологической, педагогической и методической литературы и исследований, посвященных различным аспектам проблемы неуспеваемости, показал, что существует множество причин возникновения школьной неуспеваемости в младшем подростковом возрасте, в том числе неуспеваемости по иностранному языку. Учеными выделяются причины физиологического, психологического, социального и педагогического характера, составляющих в каждом конкретном случае индивидуальную картину неуспеваемости. Производный характер большей части рассмотренных причин позволяет устранить их путем изменения качества воспитания подростков в семье, повышения качества учебно-воспитательной работы учителей и позитивного изменения окружающей младшего подростка среды.

Результаты анализа опыта работы учителей иностранного языка по предупреждению неуспеваемости младших подростков показал, что, опыт работы школ в этом направлении не обобщен, не систематизирован, и большинство педагогов по-прежнему испытывают сложности в процессе предупреждения и преодоления неуспеваемости отдельных учащихся. Этот факт подтверждается данными анкетного опроса учителей иностранного языка и изучающих его младших подростков. Важным является тот факт, что учителя в своей работе в недостаточной степени используют данные психолого-педагогических научных исследований, часто не выделяют специфические признаки отставания или неуспеваемости по иностранному языку, используют вместо научно разработанных классификаций неуспевающих школьников примитивные, неполные классификации, либо не выделяют типы неуспевающих вовсе.

Одним из путей решения проблемы предупреждения неуспеваемости младших подростков по иностранному языку является, по нашему мнению, реализация комплексного подхода к профилактике и преодолению школьной неуспеваемости и создание учителем иностранного языка в учебно-воспитательном процессе соответствующих психолого-педагогических условий.

Нами выявлены следующие *психологические условия* предупреждения неуспеваемости младших подростков по иностранному языку.

В качестве первого мы выделяем условие **знания и учета учителем возрастных особенностей младших подростков**. Младший подростковый возраст обуславливает множество физиологических и психологических особенностей учащихся, оказывающих значительное влияние на процесс протекания и на успешность учебной деятельности. На этот возрастной этап приходится и переход учащихся из начальной школы в среднюю, что влечет за собой большое количество изменений в организации и содержании учебно-воспитательного процесса.

Неспособность учителя учитывать в процессе обучения эти особенности создает для учащихся дополнительные трудности и может привести к снижению академической успеваемости.

Следующим психологическим условием является **учет педагогом ведущей деятельности** младших подростков – общения. Общение является не только одной из основных социогенных потребностей человека, но и, по мнению Л.И. Анциферовой, «одной из самых существенных побудительных сил личности, источником ее внутренней активности, лежащим в основе формирования наиболее значимых личностных структур индивида» [1]. Огромное значение деятельности общения для школьников вообще, и младших подростков в особенности, учитель должен использовать для успешного достижения целей обучения иностранному языку, тем более что данный предмет предоставляет прекрасные возможности для реализации принципа коммуникативной направленности обучения.

Важным является условие **учета** учителем **индивидуально-типологических особенностей нервной системы** учащихся, в первую очередь таких, как сила-слабость и подвижность-инертность нервной системы, обуславливающих различия в протекании учебной деятельности школьников. В процессе реализации этого условия педагог не только должен учитывать эти особенности младших подростков в процессе обучения, но и должен способствовать формированию у школьников индивидуального стиля познавательной деятельности, основанного на положительных сторонах их типологических особенностей.

При обучении учащихся младшего подросткового возраста иностранному языку учителю представляются достаточно большие возможности для соблюдения такого условия, как **учет специфики умственной деятельности школьников разного пола**. Девочки обычно более активны, чем мальчики, у них более хорошие вербальные способности и раньше проявляются способности к чтению и письму. Однако для мальчи-

ков характерно лучшее пространственное восприятие, склонность к абстрактному мышлению, они успешнее справляются с тестами на множественный выбор.

Условие **коррекции недостаточно развитых психологических процессов** выделено в соответствии с мнением психологов и физиологов о психологической обусловленности большей части учебных затруднений. Для учителя иностранного языка это условие становится выполнимым в двух случаях: 1) при постоянном и очень тесном сотрудничестве со школьным психологом, что затруднительно ввиду, как правило, большой загруженности учителей и психолога; 2) при использовании психодиагностических таблиц и заданий к ним, что позволяет учителю проводить диагностику и коррекцию недостаточно развитых психологических процессов относительно самостоятельно и обращаться за консультацией к психологу только в особых, наиболее сложных случаях. По мнению Н.М.Борытко [2], преимущество диагностики, проводимой педагогом, в сравнении с работой школьного психолога, состоит в том, что у учителя шире возможности для наблюдений за учащимися, а также имеется возможность сопоставлять результаты первичной диагностики с ежедневными наблюдениями за подростком. Согласно принципу единства диагностики и коррекции, выделяемому рядом авторов [3, 4, 5], задания к психодиагностическим таблицам могут использоваться учителем как в диагностических, так и в коррекционных целях.

Создание доброжелательной атмосферы в учебной группе и нормализация межличностных отношений учащихся являются условиями организации благоприятного психологического климата обучения, что способствует раскрепощению подростков, снимает напряжение и позволяет ученику сосредоточиться на учебной деятельности, а не на разрешении разного рода конфликтов. Учитель также должен **способствовать снижению школьной тревожности** учащихся, поскольку, согласно утверждениям пси-

хологов, повышенная школьная тревожность ведет к снижению результативности деятельности, в том числе учебной.

Важным психологическим условием предупреждения неуспеваемости младших подростков выступает **формирование положительной учебной мотивации** школьников. Мотивация коренным образом влияет на процесс протекания и успешность деятельности. Нарушения в мотивационной сфере почти неизбежно приводят к снижению школьной успеваемости. Благодаря специфике своего предмета учитель иностранного языка обладает большими возможностями для оказания положительного влияния на мотивацию учебной деятельности подростков.

Учитель может и должен способствовать **формированию адекватной самооценки** своих учеников. Проблемы в учебе и поведении могут быть вызваны как заниженной, так и завышенной самооценкой школьников, хотя для неуспевающих подростков более характерно неадекватное занижение самооценки. Один из способов выполнения этого условия Г.Ю.Ксензова [6] видит в сочетании в работе учителя индивидуальных и общепринятых эталонов оценивания знаний, умений и навыков учащихся. Это помогает подросткам, с одной стороны, сформировать адекватную самооценку, а с другой стороны, сохранить желание учиться и веру в собственные силы.

Первым *педагогическим условием* предупреждения неуспеваемости младших подростков по иностранному языку мы считаем условие **самообразования и саморазвития учителя** иностранного языка и выделяем в его подготовке, прежде всего, психологический аспект. Учитель должен не только психологически настроить себя на эффективную работу с учащимися разной степени успешности, но и обязан обладать комплексом соответствующих психологических знаний и умений. В настоящее время все больше говорят о необходимости психологизации мышления учителя.

К педагогическим условиям предупреждения неуспеваемости младших подростков

относится и **привлечение к сотрудничеству родителей** младших подростков. Это сотрудничество может выражаться в нормализации семейных отношений и бытовых условий, в усвоении родителями некоторых общих и специфических правил общения с младшим подростком или же в оказании родителями конкретной помощи в подготовке домашних заданий, восполнении пробелов в знаниях, умениях и навыках и организации домашних занятий школьника.

В качестве следующего условия выступает **привлечение помощи школьных специалистов**. В данном случае к специалистам мы отнесли классного руководителя, школьного психолога, социального педагога, школьного врача, логопеда, а также учителей-предметников. С одной стороны, эти специалисты владеют иногда разрозненной, но зачастую большой по объему информацией об исследуемом ребенке и его семье и могут помочь учителю иностранного языка в определении причин его низкой успеваемости. С другой стороны, каждый из этих специалистов способен оказать помощь младшему подростку в решении некоторых специфических проблем: логопед – в устранении дефектов речи и в обучении правильному произношению; школьный врач – в поддержании здоровья и организации правильного режима дня; школьный психолог – в диагностике и коррекции недостатков или отставания в развитии отдельных психических функций или, при необходимости, в решении личностных проблем и социализации неуспевающего подростка.

Учителю необходимо **знать и учитывать** в его работе **состояние здоровья учащихся**, которое может быть причиной сниженной работоспособности и повышенной утомляемости младших подростков. Для получения этих данных учителю достаточно ознакомиться с листком здоровья в классном журнале и быть внимательным при наблюдении за учащимися на уроке.

В качестве взаимосвязанных можно выделить условия **знания и учета учителем индивидуальных пробелов в знаниях, умениях**

и навыках учащихся и формирования общеучебных умений и навыков, в том числе обучения школьников методам и технике логического запоминания, с целью уменьшения доли механического запоминания и зубрежки.

Учитель должен также **знать и учитывать трудности, связанные со спецификой изучения иностранного языка, и признаки неуспеваемости** младшего подростка по данному предмету. Это, в свою очередь, поможет ему в **отнесении неуспевающих подростков к определенному типу**, согласно классификации Н.А.Менчинской [7]. Данная классификация является психологически обоснованной и окажет помощь учителю в уточнении индивидуальной картины неуспеваемости того или иного ученика и в определении стратегии и тактики коррекционной работы с ним.

Успешная реализация учителем иностранного языка выделенных нами психолого-педагогических условий предупреждения неуспеваемости приводит к созданию учебной среды, предупреждающей неуспеваемость младших подростков, что, в конечном счете, ведет к нормализации их успеваемости.

Литература

1. *Анцыферова, Л.И.* Методологические принципы и проблемы психологии / Л.И.Анцыферова // Психолог. журнал. – 1982. – № 2. – С.13.
2. *Борытко, Н.М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М.Борытко; под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – С.14.
3. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Academia, 1999. – С.10.
4. *Слободяник, Н.П.* Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении / Н.П.Слободяник. – М.: Айрис-пресс, 2003. – С.39.
5. *Круглова, Н.Ф.* Причины неуспеваемости в школе и пути их устранения: метод. пособие / Н.Ф.Круглова. – М.: Вербум-М, 2004. – С.4.
6. *Ксензова, Г.Ю.* Оценочная деятельность учителя / Г.Ю.Ксензова. – М., 1999. – 124 с.
7. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А.Менчинской. – М.: Педагогика, 1971. – С.68. ■

АМНОГОФАКТОРНАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К КРОСС-КУЛЬТУРНОМУ ПЕРЕМЕЩЕНИЮ

Э.Ш.Исрафилова

Процессы миграции, происходящие в современном обществе, настолько актуализировались, что, безусловно, заслуживают пристального внимания педагогов, психологов и социологов с целью регулирования их положительных и отрицательных последствий, создания условий эффективного межкультурного диалога.

Межкультурный диалог – это активный и равноправный процесс общения с представителями другой культуры, создающий обстановку взаимного доверия и уважения, а также конечный результат этого процесса, целью которого является обнаружение и понимание ценностей другой культуры и более четкое осознание своего «Я» [4].

О необходимости психолого-педагогической подготовки к миграции с целью предупреждения возможных негативных эффектов и оптимизации эффектов положительных сегодня говорится много, но гораздо меньше сделано в практическом плане. В особенности, не уделяется достаточное внимание подготовке к кросс-культурному перемещению, то есть, поездке за рубеж студентов ВУЗов, а часто такая работа вообще не имеет места.

Считается, что участие в различных программах студенческого обмена не требует подготовки, так как подобные поездки подразумевают лишь временное пребывание в инокультурной среде. Однако, как показывает практика наших дней, именно участие в этих небольших, казалось бы, по продолжительности (3-5 месяцев), программах зачастую является основой формирования у студента мнения о принимающей нации, ее культуре, а также оценки им условий жизни и культурных ценностей своей страны. Переоценка ценностей, связанная с подобной поездкой, может произойти как в сторону развития мультикультурной личности,

субъекта диалога культур, так и в сторону развития личности, полной стереотипов, шовинистических идей и расизма, что полностью противоречит самой цели создания подобных программ – выработке объективного, уважительного отношения к другой культуре и развитию человека, свободного от стереотипов.

Таким образом, изучение изменений в сознании современной молодежи, которые несет участие в межкультурных учебных, рабочих программах приобретает сегодня особую остроту. Что же касается оптимального межкультурного взаимодействия, то оно не может возникнуть само по себе – ему необходимо целенаправленно учить и учиться.

Под оптимальным межкультурным взаимодействием в процессе кросс-культурного перемещения нами понимается успешное протекание социо-культурной адаптации, активное многоаспектное взаимодействие представителей разных этнокультурных сообществ, которое характеризуется успешной реализацией межкультурной коммуникации на основе уважения и постепенного принятия норм, ценностей, образцов поведения другой культуры, достижением социальной и психологической интеграции с другой культурой без потери богатства собственной, и, как результат – развитие личности субъекта диалога культур. Межкультурное взаимодействие, таким образом, не рассматривается в данном случае как синоним термина «межкультурная коммуникация», будучи более широким понятием. А межкультурная коммуникация является одной из ее составляющих.

Исходя из определения понятия «оптимальное межкультурное взаимодействие», в реализованной программе подготовки студентов преследовалось достижение трех основных целей:

I. Оптимизация факторов успешной социо-культурной адаптации в принимающей культуре.

II. Оптимизация факторов успешной межкультурной коммуникации.

III. Развития национального самосознания личности субъекта диалога культур.

Психолого-педагогическая работа с молодым поколением в формировании ценностно-мотивационной сферы студентов, их этнического самосознания, патриотизма, развития у них навыков успешной межкультурной адаптации и эффективной межкультурной коммуникации в рамках диалога культур должна быть максимально продумана и предполагает интегрированное использование новейших достижений психологической, педагогической, лингвистической наук. В то же время, эта технология подготовки не может быть прочной, если она не опирается на наиболее фундаментальные принципы отечественной и зарубежной психологии и педагогики, имеющие отношение к данному вопросу. Среди подобных необходимо выделить, в первую очередь, концепцию культурного развития Л.С.Выготского и теорию интериоризации Ж.Пиаже, принцип детерминизма С.Л.Рубинштейна и принцип деятельностного подхода А.Н.Леонтьева.

Перечень факторов, способствующих оптимальному межкультурному взаимодействию, широк. Если синтезировать и интегрировать их по трем уровням анализа, то, на наш взгляд, наиболее приемлемой является модель Гудикунста (Gudykunst, 1993), состоящая из следующих компонентов:

- мотивационные факторы;
- факторы знаний;
- факторы навыков.

Согласно Гудикунсту, эти три категории факторов влияют на степень неопределенности в ситуации кросс-культурного перемещения, а также на уровень тревоги или стресса, который фактически испытывают участники межкультурной коммуникации. Кроме того, эти три компонента влияют на то, в какой степени участники межкультурного взаимодействия предпринимают созна-

тельные шаги по анализу собственного и чужого поведения, а также по адекватному планированию и интерпретации интеракции по мере развития межкультурного взаимодействия. Согласно этой модели, высокая степень вдумчивости уменьшает неопределенность и тревогу, приводя к эффективной коммуникации.

Эпизоды межкультурной коммуникации часто связаны с большей тревогой и стрессом, чем знакомые ситуации внутрикультурной коммуникации. Во многих случаях определенная степень тревоги и напряжения необходима для оптимальной реализации человеком какой-либо деятельности. Однако излишняя тревога и стресс могут привести к дисфункциональным мыслительным процессам и поведению. Более того, стресс и тревога могут сделать еще большими все прочие камни преткновения, повышая вероятность того, что люди станут догматично цепляться за жесткие интерпретации, держаться стереотипов, несмотря на объективные свидетельства об обратном, и негативно оценивать других.

Мотивационные факторы включают в себя потребности участников межкультурного взаимодействия, мотивы, толкающие их на поездку, их открытость для новой информации.

Для оптимальной организации процесса подготовки к межкультурному взаимодействию чрезвычайно важно, во-первых, знание приоритетных мотивов поездки студентов, во-вторых, умение разумно управлять ими, т.е. расширять их или менять мотивационные приоритеты в процессе обучения.

Факторы знаний включают в себя представление мигрантов о более чем одной точке зрения, знание сходств и различий между представителями собственной и принимающей культуры.

Здесь центральное место занимает культурная компетенция. Она предполагает знание культурной вариативности, т.е. культурно-психологических особенностей принимающей страны и сравнение психологических

особенностей своей и принимающей нации; сюда же мы относим знание языка. Исследования в области философской интерпретации принципа диалога культур (М.М.Бахтин, В.С.Библер, В.В.Сафонова, П.В.Сысоев, S.Savignon) показывают, что для более полноценного понимания иноязычной культуры необходимо одновременно изучать и родную культуру, ибо адекватное понимание других невозможно без понимания себя. Э.А.Баграмов ввел такое методологическое требование к изучению национального характера как соотношение национального с общечеловеческим. Согласно этому принципу, особенности любой нации, ее культуры заключены не в наличии у нее специфических черт, а в неповторимом сочетании общечеловеческих характеристик [1].

При обучении культуре другой страны видится целесообразным обратить внимание на следующие две составляющие: родную культуру и культуру другой нации.

Социокультурная компетенция предполагает понимание и использование социальных правил поведения при общении, соблюдение национального этикета. Принцип детерминизма С.Л.Рубинштейна применительно к межкультурному взаимодействию означает, что условия материальной жизни, влияние природного окружения (ландшафта), климата, политических и социальных условий определяют различие менталитетов и национальных характеров. Следовательно, при выработке толерантного отношения к представителям иной этнокультуры, обладающим иным менталитетом, важно дать мигранту необходимые знания об этих аспектах принимающей культуры.

К факторам навыков относится способность проявлять эмпатию, быть толерантным к многозначности, адаптировать коммуникацию, разговаривать на языке принимающей культуры, создавать новые категории, видоизменять поведение и собирать нужную информацию.

Отсюда следует, что успешная социокультурная адаптация во многом зависит от языковой компетенции. Полноценное меж-

личностное взаимодействие с представителями новой культуры возможно только при наличии знания языка и речевой способности, способности мигранта адаптировать язык к потребностям ситуации. Так, человек, с которым мы можем свободно общаться, воспринимается как более похожий на нас. Говоря о языковой компетенции, мы не придерживаемся изначального ее понимания, которое дал Н.Хомский, понимая под ней потенциальное знание языка и семантически противопоставляя данное понятие термину «использование языка» («языковая активность»). Современное понимание языковой компетенции значительно шире. Она рассматривается комплексно, как психологическая система, включающая два основных компонента: данные речевого опыта, накопленного в процессах общения и деятельности на иностранном языке, знания о языке и о иноязычной культуре, усвоенные в ходе специально организованного обучения.

Понятие психологической системы принимается нами в том содержании, в котором оно было введено Л.С.Выготским. Он характеризовал психологическую систему как неразложимое образование, каждый из компонентов которого функционирует и преобразуется только в связи с другим (другими); само изменение их связей и каждого компонента внутри системы составляет процесс ее развития.

Следовательно, в процессе подготовки личности к межкультурному взаимодействию необходимо обратить внимание на три основных компонента, которые мы и выделяем в предлагаемой модели социокультурного научения. Это развитие навыков, получение студентами социокультурных знаний и, в процессе обучения, дополнение, изменение в системе мотивов поездки.

Ключевым моментом в разработке нами программы подготовки студентов к взаимодействию с представителями иной (в данном случае американской) культуры явилось осознание того, что при межкультурном взаимодействии вступают в диалог не просто

два человека, а две культуры, две ментальности и два языка. Поэтому программа подготовки к межкультурному взаимодействию была реализована на базе курсов обучения английскому языку студентов, выезжающих в США на время летних каникул. Таким образом, психолого-педагогическая подготовка осуществлялась средствами иностранного языка. Такой подход к проблеме обеспечил решение сразу большинства психологических, педагогических и методологических проблем.

Во-первых, правильно построенное обучение иностранному языку предполагает, что приобретение лингвистического, языкового навыка иностранного языка является не самоцелью, а средством для достижения межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия. Поэтому содержание курса строилось не на прохождении учебных тем, как это часто принято на уроках иностранного языка, а на обсуждении актуальных жизненных проблем, на творческой деятельности по созданию и разрешению разнообразных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе межкультурной коммуникации. Это определяет сущность коммуникативного обучения иностранным языкам, авторами которого являются талантливые отечественные и зарубежные ученые: А.А.Леонтьев, И.Я.Зимняя, В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова, А.Н.Щукин, Г.А.Китайгородская, Е.И.Пассов, Г.Лозанов, Р.Олрайт, У. Литвуд, Г.Э.Пифо и другие. Коммуникативный подход в методике преподавания иностранных языков как нельзя лучше использует теоретико-методологический посыл Л.С.Выготского и демонстрирует его жизненность. Для Выготского практика – это практика самоизменения людей в меняющихся, а точнее – в активно и осмысленно изменяемых ими (их общностями) жизненных обстоятельствах. Причем – в соответствии с высшими, исторически непреходящими критериями и мерами человечности.

Важно подчеркнуть, что при подготовке студентов к поездке за рубеж, мы исходили из предположения, что этноцентризм – это

начальная стадия овладения человеком культурой принимающей страны, которая существует как объективная данность. Этноцентризм влечет за собой ряд факторов, которые могут препятствовать оптимальной межкультурной коммуникации, а именно: 1) допущение сходств; 2) ошибочные невербальные интерпретации; 3) предубеждения и стереотипы; 4) стремление оценивать исходя из своих культурных взглядов; 5) повышенная тревога или напряжение [5]. Все это в сочетании с языковыми различиями препятствует полноценному диалогу культур.

Вторая стадия овладения культурой другой нации – это культурное самоопределение. Развивая в студенте толерантность в отношении принимающей страны, в то же время важно помочь ему сориентироваться в своей системе культурных ценностей. Именно толерантность по отношению к непохожим на него явится залогом его понимания и принятия иной культуры, а следовательно, более быстрого налаживания контактов. С другой стороны, именно культурное самоопределение является основой формирования патриотизма, любви к Родине, культуре своей собственной нации. И это, согласно выдвинутой нами гипотезе, оказывает важное влияние на возвращение студентов в Россию по окончании действия программы, т.е. через 4 месяца, и отказ от эмиграции, легальной или нелегальной.

Диалог культур является ничем иным, как третьей стадией развития способностей к межкультурному взаимодействию. Достижение этого уровня является целью нашего курса, но переход обучающихся от мышления и понимания к активной деятельности, безусловно, возможен только при непосредственном взаимодействии с представителями познаваемой культуры. Таким образом, на данном этапе, этапе непосредственного взаимодействия, студенты уже применяют полученные данные на практике, успешный переход от этноцентризма к стадии культурного самоопределения, обеспеченный обучением, создает благоприятную почву для эффективного культурного диалога.

Так, получив необходимые знания и навыки в рамках курса подготовки к поездке за рубеж, изменив свое отношение к самой поездке в процессе обучения, студенты переходят от мышления и понимания к активной деятельности. Согласно деятельностному подходу А.Н.Леонтьева, психика формируется в процессе деятельности и определяется ее характером. Поэтому именно в процессе межкультурного взаимодействия будет формироваться мультикультурная личность.

Л.С.Выготский характеризует овладение как конструирование психической реальности на основе знаков. Такими знаками могут служить язык, произведения искусства, какие-либо материальные творения. Поэтому обучение культуре на основе обучения иностранному языку, как знаковой системы другого народа, по словам Выготского, «в корне перестраивает всю психическую операцию, безмерно расширяя психологические возможности человека» [2].

Л.С.Выготский понимал механизм социализации как связанный преимущественно с усвоением знаково-символических форм. Особый мир, мир знаков – вот материал, которым оперирует мышление. Знак, по мнению Выготского, аналогичен орудию. Знакомство студентов с литературой, произведениями искусства, иными достижениями культуры дает им возможность строить свое действие в форме осмысленного обращения к значимому для него другому с надеждой на получение столь же осмысленного отклика, адресованного только ему, но затрагивающего те проблемы, которые волнуют их обоих, а, может быть, более широкий круг людей, в пределе – весь род человеческий [3].

Знаки вводятся в ситуации, когда уже сформировалась некоторая объектная область, но по какой-либо причине человек не может действовать с объектами этой области (например, культурные ценности общества, в котором временно находится человек, не совпадают с нормами поведения и жизни в его стране). Замещая эти объекты знаками, действуя с ними, вместо того, что-

бы действовать с соответствующими объектами, человек получает возможность достигнуть нужного ему результата; при этом частично перестраивается и сама деятельность, и по-новому (сквозь призму означения) понимаются исходные объекты. В любой культуре схемы как семиотические образования выполняют две важные функции: обеспечивают новую организацию деятельности и задают новую реальность. В эту реальность, заданную в схеме, нужно войти, прожить события, которые она задает, знать особенность («логику») этих событий, по окончании работы со схемой освободиться от событий этой реальности. С точки зрения культурологического подхода, чувства и способности человека кардинально перестраиваются при смене культур и представляют собой специализированные на биологическом материале семиотические, деятельностные и психические феномены. При подготовке же к такому культурному взаимодействию, человек сам овладевает своим поведением, и ведет его общество или педагог как его представитель. Выготский задает психический план (психическую реальность), таким образом, опираясь на семиотические и культурологические представления.

В основе принципа деятельностного подхода А.Н.Леонтьева и концепции культурно-исторического развития Л.С.Выготского лежит теория интериоризации Ж.Пиаже. Ядром культурно-исторической концепции Л.С.Выготского – А.Н.Леонтьева является порождения (формирование) психики в процессе деятельности. Формирование психологических особенностей осуществляется посредством интериоризации социальных способов деятельности. Таким образом, человек, овладевая новыми видами деятельности, например, речевой деятельностью на иностранном языке, формирует тем самым у себя такие новые психические образования как, например, толерантность. Данный переход будет отражать способность индивида определять свое социокультурное пространство, видеть культурную вариативность

и осознавать свое место в спектре культур современного мультикультурного общества.

Предлагаемая модель с высоким конечным уровнем социокультурной компетенции не гарантирует, что все обучающиеся смогут и захотят перейти от культурного самоопределения к диалогу культур. Равно как мы не утверждаем, что обучаемые навсегда избавятся от построения каких-либо стереотипов и обобщений. Стереотипы и этноцентрические суждения будут неизбежно появляться на протяжении всей жизни. Однако использование данной модели будет способствовать формированию у обучающихся критического мышления и стратегической готовности к работе с культуроведческой информацией.

В заключение, хотелось бы заметить, что, безусловно, подобные программы культурного обмена нужны. Для достижения эффективного результата им должна предшествовать подготовка, тогда участник подобной программы скорее включится в диалог культур, будет искать знакомства с достижениями национальных культур других

стран, оценит их вклад в развитии общечеловеческой культуры и, что самое главное, осознает роль родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа.

Литература

1. Баграмов, Э.А. К вопросу о научном содержании понятия «национальный характер»: доклад на IV международном конгрессе антропологических и этнографических наук / Э.А.Баграмов. – М.: ИЭИА, 1993. – 98 с.
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций: собр. соч. в 6 т. Т.3. – М., 1983. – С.82–85.
3. Перспективы развития культурно-исторической теории: материалы VII Международных чтений памяти Л.С.Выготского // отв. ред. проф. В.Т.Кудрявцев. – М.: Фонд Л.С.Выготского, 2006. – 120 с.
4. Сайко, Э.В. О природе и пространстве «действия» диалога / Э.В.Сайко // Социокультурное пространство диалога. – М., 1999. – С.9–32.
5. Barna, L.M. Stumbling blocks in intercultural communication / L.M.Barna. – Belmont, CA: Wadsworth. – P.370–379. ■

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ УЧИТЕЛЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКЕ

А.Ф.Латыпова

В условиях модернизации российского образования происходят значительные изменения, связанные с внедрением новых систем и технологий обучения, позволяющих интенсифицировать образовательный процесс, повысить качество обучения. Переосмысливается стратегия организации образования. Переход от традиционных к инновационным подходам усиливает акценты, связанные с развитием личности. Говоря об эффективности педагогического взаимодействия, отечественные и зарубежные ученые указывают на огромное влияние личности учителя на личность ученика.

Так, А.С.Макаренко, считая, что учитель занимает в системе внутриколлективных отношений высокое место, предупреждал учителей: «...ваше воспитательное отношение имеет значение даже в том случае, когда на вас никто не смотрит. Это не значит, что от настроения одного лица зависит настроение всех детей, но надо уметь управлять своим настроением» [5, с.269].

Лутошкин А.Н. также показывал немаловажное значение учителя в формировании общих настроений в коллективе, рассматривая данную роль воспитателя в нескольких планах:

а) учитель – носитель своего настроения, которое может независимо от его желания передаваться учащимся;

б) учитель – своеобразный «трансформатор» энергии настроений учащихся в классе, воспринимающий и передающий обратно эту энергию;

в) учитель, сознательно формирующий групповые эмоциональные состояния в классе и управляющий ими [4, с.53].

Проблема психических состояний учителя и их влияния на психические состояния учеников многими признается, но не каждый учитель задумывается о масштабах этого влияния. Мы считаем, что невозможно добиться максимальных результатов в деле обучения и воспитания детей, если учитель не будет «источником» хорошего настроения, поддержки, ободрения, вдохновляющим учеников (или хотя бы не распространяющим свое негативное состояние).

Внутренне протекающие психические состояния динамически выражаются во внешнем облике и поведении человека в виде конкретных характеристик мимики, пантомимики, интонации, темпа движений и пр. Этим характеристикам разные авторы дают разные названия: например, А.А.Бодалев называет их «функциональными признаками» [1, с.117], Г.В.Комианский – «паралингвизмами» [3, с.74]. Но каждый отмечает, что эти характеристики являются важным компонентом в структуре взаимодействия людей, и именно они несут информацию о переживаниях, состояниях собеседников. Так, А.Штангль выводит следующий закон проявления: «Каждое душевное движение теснейшим образом связано с телесным движением; каждое телесное движение определяется полностью, или по меньшей мере при участии ведущего переживания личности или ведущей мысли.» [2, с.190]. А Прохоров А.О. обращает внимание на феномен обратного влияния телесных движений на состояние человека: «Если делать мимические движения, противоположные внешнему выражению той или иной эмоции, эту эмоцию можно подавить. Например,

если человек, которого душит смех, сделает горестное выражение лица, смех постепенно прекратится. А искусственная радостная улыбка по механизму условного рефлекса снизит неприятную эмоцию» [7, с.55]. Таким образом, зная, какую информацию несет то или иное телесное движение, можно «прочесть» душевное переживание человека, что, несомненно, облегчит человеческое общение.

Исследования Т.Н.Разуваевой показали, что учащиеся младшего школьного возраста редко указывают в портрете учителя его экспрессию. Но чаще других элементов выразительного поведения учителя младшие школьники отмечают его голос и речь, характеризуя силу голоса, скорость речи. Автор видит причину таких данных в том, что «в речи находят выражение коммуникативные черты характера: доброта, грубость, внимание к людям. Поэтому для младших школьников очень важно не только то, что говорит учитель, но и то, как он это говорит. Дети этого возраста предпочитают, чтобы учитель говорил громко и понятно, не кричал на них» [9, с.79].

К числу сигнальных элементов, формируемых воспринимаемого о психическом состоянии партнера по деятельности, относится также мимика воспринимаемого.

Младшие школьники в эксперименте Т.Н.Разуваевой мимические изменения учителя отмечали так: «она часто улыбается», «хмурится, когда кто-нибудь балуется», т.е. указывали на выражение лица в целом. Некоторые дети указывали на изменение выражения глаз учителя при изменении его психического настроения. («Когда она удивляется, глаза становятся чуть ли не с чашку») [9, с.80].

К выразительным движениям человека, влияющим на характер впечатления о субъекте восприятия, относятся также его жесты, поза, осанка. Однако, как указывает Т.Н.Разуваева, для младших школьников эти элементы внешности учителя еще не имеют какого-либо определенного сигнального значения. «Жесты, отмеченные в 37% «пор-

третах» учителя, не отражают его индивидуальность. Осанка учителя отмечена только двумя учениками определенными «стройная». Поза учителя вообще не показана ни в одном описании» [9, с.80].

Далее Т.Н.Разуваева делает вывод, что «учащиеся младшего школьного возраста уже достигли определенного уровня развития восприятия учителя..., они способны правильно выделять некоторые характерные черты физического облика, оформления внешности и выразительного поведения учителя, что является фундаментом для правильного понимания его эмоционального состояния, качеств его личности» [9, с.81].

Для младших школьников учитель является непререкаемым авторитетом, к которому они относятся с абсолютным доверием и в большинстве случаев не оказывают сопротивления его воздействию влиянию.

Е.В.Сидоренко дает такое определение психологическому влиянию: «Психологическое влияние – это воздействие на психическое состояние, чувства, мысли и поступки людей с помощью исключительно психологических средств: вербальных, паралингвистических или невербальных... Здесь воздействие принимает характер психологического соприкосновения двух душевных миров» [10, с.150–151].

Он же выделяет следующие виды влияния: внушение, заражение, побуждение импульса к подражанию, убеждение, самопродвижение, формирование благосклонности, просьба, принуждение, деструктивная критика, манипуляция.

Данные виды влияния постоянно действуют в учебно-воспитательном процессе. Поэтому учитель в реальных условиях учебной деятельности должен оценивать свои психические состояния и состояния учащихся и знать механизмы влияния их друг на друга, от чего зависит успешность педагогического взаимодействия, а также здоровье школьников.

В этой связи основная **цель** настоящего исследования заключалась в изучении взаимосвязи психических состояний учителей

начальных классов и психических состояний младших школьников.

Методика

В исследовании принимали участие 154 (6 классов) младших школьников (средний возраст – 10 лет) и 28 учителей. Были проанализированы 30 уроков в каждом классе.

Для изучения особенностей психических состояний учителя и учеников на уроке нами использована специально созданная анкета, состоящая из двух частей.

Первая часть анкеты направлена на самооценку учителя и учеников своего психического состояния и содержит *опросник*, при составлении которого использованы методики А.О.Прохорова «Психические состояния школьников», «Психические состояния учителей» [6, с.326–331].

Вторая часть анкеты предназначена для оценки характеристик учителя и учеников друг другом. Оцениваются от 0 до 5 баллов интенсивность или частота наблюдаемых на уроке особенностей состояния, качественных характеристик движений, речи, физиологических проявлений и жестов.

Данная анкета предлагалась ученикам и их учителю на всех этапах урока: в начале, в середине и в конце.

Результаты

Рассмотрим результаты взаимосвязи психических состояний учителей начальных классов и психических состояний младших школьников. Для выявления таких взаимосвязей был проведен корреляционный анализ.

Остановимся на психических состояниях учеников, наиболее значимых в учебной деятельности. В первую очередь к ним относятся: положительные деятельностные состояния, положительные состояния общения, положительные интеллектуальные состояния, положительные мотивационные состояния, такие как активация, бодрость, интерес, внимание (по классификации А.О.Прохорова) [8, с.72–73].

В табл. 1 представлены статистически значимые корреляции между составляющими экспрессии учителя и выделенными выше психическими состояниями младших школьников.

Таблица

Результаты корреляционного анализа между внешними проявлениями психических состояний учителей и положительными психическими состояниями младших школьников

Внеш. прояв ПС	Психические состояния младших школьников											
	Активация (А)			Бодрость (Б)			Интерес (И)			Внимание (В)		
	Нач. урока	Серед. урока	Кон. урока	Нач. урока	Серед. урока	Кон. урока	Нач. урока	Серед. урока	Кон. урока	Нач. урока	Серед. урока	Кон. урока
1.			50**									41*
2.											43*	
3.	39*		38*					44*				44*
4.											50**	
5.	70***							44*				
6.								41*				43*
7.				45*	40*			-53**				
8.				56**	49**			61***				
9.												-41*
10.				43*								
11.		-52**										
12.							40*					
13.			39*									44*
14.							48**					
15.							41*					
16.										-45*		
17.	60***		46**		43*			60***				
18.								39***				
19.											-42*	
20.											47*	
21.	42*						51*					
22.		-46**	-45**					-47**	-38*			
23.	-45*			-39*	-40*		-41*					
24.	45*						46*	50**				
25.										40*		

Примечание. * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$; нули перед запятой опущены.

<p>Характеристики переживаний:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. спокойное 2. веселое 3. доброжелательное 4. внимательное 5. усталое 	<p>Характеристики движений:</p> <ul style="list-style-type: none"> 6. быстрые 7. резкие 8. ритмичные 9. широкие 10. раскрепощенные 	<p>Характеристики речи и голоса:</p> <ul style="list-style-type: none"> 11. громко 12. тихо 13. спокойно 14. резко 15. насмешливо 16. перебивал 17. мягко 	<p>Характеристики физиологических реакций:</p> <ul style="list-style-type: none"> 18. учащение дыхания 19. побледнение кожи 	<p>Жесты:</p> <ul style="list-style-type: none"> 20. открытые руки 21. голова на бок 22. приглаживает волосы 23. грызет ручку или карандаш 24. взгляд, направленный вниз 25. прямая осанка
--	--	---	--	---

Из таблицы видно, в начале урока наибольшее количество корреляций выявлено между проявлениями психических состояний учителя и таким психическим состоянием младших школьников как *интерес*. Причем, наиболее значимые коэффициенты корреляции показывают наличие прямой связи между *интересом* младших школьников в начале урока и ритмичными движениями учителя ($r_{и,8}=0,61$, $p \leq 0,001$), сопровождающимися мягким звучанием его голоса ($r_{и,17}=0,60$, $p \leq 0,001$). Также наиболее выражена связь *интереса* учащихся с жестом учителя «голова на бок». Парные корреляции и

соответствующие коэффициенты парной корреляции $r_{и,7}=-0,53$ ($p \leq 0,001$) и $r_{и,23}=-0,41$ ($p \leq 0,005$) показывают наличие обратной связи между рассматриваемыми величинами, т.е. *интерес* учащихся в начале урока снижается при резком голосе учителя, а также при грызении им ручки или карандаша.

Обнаружена также значимая прямая зависимость (по шкале Чеддока) взаимосвязь между *активизацией* младших школьников и усталым состоянием учителя ($r_{А,5}=0,70$, $p \leq 0,001$). Очевидно, чем активнее ведут себя ученики в начале урока, тем больше учитель устает.

В середине урока больше значимых корреляций выявлено между характеристиками психического состояния учителя и состоянием *бодрости* учеников. Данное состояние имеет умеренную прямую связь с ритмичными движениями учителя ($r_{Б,8}=0,49, p\leq 0,001$). Была установлена умеренная обратная связь между частотой грызения ручки или карандаша учителем и интенсивностью *бодрости* младших школьников ($r_{Б,23}=-0,40, p\leq 0,05$).

В наших исследованиях, в конце урока интенсивность *бодрости* значимо не коррелировала ни с одним из внешних проявлений психических состояний учителя. В конце урока наибольшее число корреляций было выявлено между характеристиками психических состояний и *активизацией* младших школьников. Так, заметная корреляционная связь установлена между *активизацией* учеников и спокойным состоянием учителя ($r_{А,1}=0,50, p\leq 0,001$). Однако, коэффициент корреляции не дает информации о причинности, т.е. в данном случае не известно, ученики активны, т.к. учитель спокоен, или учитель спокоен, потому что ученики активны в конце урока. Кроме того, обнаружены обратные умеренные корреляционные связи в конце урока между жестом учителя «приглаживание волос» и таких положительных психических состояний младших школьников как *активация* и *интерес* ($r_{А,22}=-0,45, p\leq 0,001$ и $r_{И,22}=-0,38, p\leq 0,05$, соответственно).

Последующий анализ таблицы позволил обнаружить ряд дополнительных закономерностей. Прежде всего, из таблицы видно, что наибольшее число значимых корреляционных связей выявлено между жестами учителя и психическими состояниями младших школьников, что говорит о важности контроля и саморегуляции учителем своих жестов на уроке.

На втором месте по количеству находятся значимые коэффициенты корреляции между психическими состояниями учеников и характеристиками речи и голоса. Интересно, что в середине урока выявлена обратная корреляционная связь между *активизацией* младших школьников и громким голосом

учителя ($r_{А,11}=-0,52, p\leq 0,001$). Также обнаружена обратная корреляционная связь между *вниманием* в начале урока младших школьников и такой характеристикой речи учителя как «перебивал» ($r_{Б,16}=-0,45, p\leq 0,05$).

Весьма любопытно, что характеристики физиологических реакций учителя оказались связаны с положительными психическими состояниями в наименьшей степени. При этом, обнаружены умеренные корреляционные связи между *интересом* младших школьников и учащением дыхания учителя ($r_{И,18}=0,39, p\leq 0,001$ – прямая связь), а также между *вниманием* школьников и побледнением кожи учителя ($r_{Б,19}=-0,42, p\leq 0,05$ – обратная связь).

Таким образом, в данной статье рассмотрены значимые корреляции между проявлениями психических состояний учителя и психическими состояниями младших школьников. На основании данных результатов исследования можно сделать следующие выводы.

Выводы

1. Исследование показало существование значимой связи между составляющими экспрессии учителя (характеристиками движений, речи и голоса, физиологических реакций и жестов) и психическими состояниями младших школьников.

2. Установлено, что *активация* учеников зависит от наличия-отсутствия усталого состояния учителя, от тембра голоса («мягкое звучание») и жестов учителя. *Бодрость* учеников на уроке связана с ритмичными, а также резкими и раскрепощенными движениями учителя. *Интерес* учеников изменяется при ритмичных движениях, сопровождающихся мягким звучанием голоса учителя, а также от быстрых движений, сопровождающиеся тихим голосом и взглядом, направленным вниз. *Внимание* школьника зависит от сосредоточенности внимания учителя, а также от жестов «открытые руки», сопровождающихся быстрыми движениями педагога.

3. Доброжелательное состояние учителя коррелирует со всеми положительными

психическими состояниями младших школьников, из них теснее всего – с *интересом* (в начале урока) и *вниманием* (в конце урока). Приятный тембр (мягкое звучание голоса) связано со всеми положительными состояниями учеников, более всего – с *активацией* и *интересом* (в начале урока).

4. С положительными психическими состояниями учеников более всего связаны жесты учителя, на втором месте характеристики речи и голоса учителя. Это свидетельствует о важности саморегуляции внешних проявлений психических состояний педагогами на уроке. В наименьшей степени психические состояния учеников связаны с физиологическими реакциями учителя.

Литература

1. *Бодалев, А.А.* Личность и общение [Текст] / А.А.Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
2. Дайджест книги А.Штангль «Язык тела. Познание людей в профессиональной жизни» Дюссельдорф. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха. [Текст] / автор-сост. Р.Р.Кашапов. – Екатеринбург, 1996.
3. *Комианский, Г.В.* Паралингвистика [Текст] / Г.В.Комианский. – М., 1974.
4. *Лутошкин, А.Н.* Исследование эмоциональных состояний группы школьников [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / А.Н.Лутошкин. – Курск, 1968.
5. *Макаренко, А.С.* Сочинения [Текст]: в 5 т. / А.С.Макаренко. – М., 1958. – Т.5.
6. Практикум по психологии состояний [Текст]: учеб. пособие / А.О.Прохоров. – СПб.: Речь, 2004. – 480 с.
7. *Прохоров, А.О.* Психология самоуправления (Азбука повседневного самоуправления) [Текст]: учеб. пособие / А.О.Прохоров. – Казань, 1997. – 95 с.
8. Психология состояний [Текст]: хрестоматия / Т.Н.Васильева, Г.Ш.Габдреева, А.О.Прохоров; под общ. ред. А.О.Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – 608 с.
9. *Разуваева, Т.Н.* Восприятие личности учителя младшими школьниками [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / Т.Н.Разуваева. – М., 1986.
10. *Сидоренко, Е.В.* Личностное влияние и противостояние чужому влиянию [Текст] / Соц. психология в трудах отечественных психологов: сб. науч. тр. / Е.В.Сидоренко. – СПб.: Питер, 2000.

КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

В.Г.Соловьянюк-Кротова

В последнее время происходит рост числа подростков с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных, конфликтных и агрессивных поступках, деструктивных и аутодеструктивных действиях, отсутствии интереса к учебе, аддиктивных тенденциях.

По данным Верховного Суда Республики Башкортостан отмечается рост числа преступлений за период с 2001 по 2006 год среди несовершеннолетних. По преступлениям средней и небольшой тяжести наблюдается значительный рост: более чем в 3 раза. Причем в преступности несовершеннолетних растет число преступлений корыстной направ-

ленности из-за снижения жизненного уровня основной массы населения, утраты перспектив сохранения привычных бытовых условий или даже выживания. Большинство преступлений совершается подростками из малоимущих или среднеобеспеченных семей.

Одной из важнейших становится также проблема курения, наркомании и алкоголизма среди несовершеннолетних. Согласно социологическим исследованиям, впервые попробовали алкоголь до 10 лет более 50% респондентов, причем 90% из них алкоголь предложили дома. Пробовали курить в 7-8 лет до 40% опрошенных (как правило, в подростковой компании).

Под нормальным поведением, подразумевают нормативно-одобряемое поведение, характерное для большинства людей. В строгом смысле «нормальным» считается все, что соответствует принятой в данном обществе в данное время норме-эталону.

Способы получения нормы называют критериями. Одним из самых распространенных и общих является статистический критерий (оценка поведения по степени его выраженности и степени угрозы для жизни). Используются также специальные критерии оценки нормальности/аномальности поведения личности: психопатологический, социально-нормативный и индивидуально-психологический.

Важное значение в различных областях общественной жизни имеет социально-нормативный критерий (поведение, соответствующее требованиям общества в данное время, воспринимается как нормальное и одобряется, отклоняющееся поведение противоречит основным общественным установкам и ценностям).

В социально-нормативном критерии ведущим показателем нормальности поведения является уровень социальной адаптации личности. При этом нормальная, успешная адаптация характеризуется оптимальным равновесием между ценностями, особенностями индивида и правилами, требованиями окружающей его социальной среды. Следовательно, одинаково проблемными являются как выраженное игнорирование социальных требований, так и нивелирование индивидуальности, например, в форме конформизма – полного подчинения интересов личности давлению среды.

Соответственно, дезадаптация – это состояние сниженной способности (нежелания, неумения) принимать и выполнять требования среды как лично значимые, а также реализовывать свою индивидуальность в конкретных социальных условиях.

Индивидуально-психологический критерий отражает все возрастающую ценность каждой личности, ее индивидуальности. В соответствии с данным критерием современ-

ные требования к человеку не ограничиваются его способностью выполнять социальные предписания, а предполагают также самопознание и самобытие личности.

В связи с этим основополагающими качествами личности в нашу эпоху можно назвать: ее внутреннюю позицию по отношению к внешнему миру и себе, способность принимать решения и делать выбор, а также личную ответственность за собственное поведение. Самоопределение в социальном пространстве и самореализация личностного потенциала в нем признаются ведущими задачами индивидуального развития.

По определению И.С.Кона, «девиантное поведение – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали» [1].

В настоящее время девиантное поведение является предметом исследования различных наук:

– в педагогике, психологии и психиатрии оно определяется как «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам» [2];

– в социологии, праве, социальной психологии девиантное поведение – это «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» [3].

Более широкую трактовку определения девиации дает Г.А.Аванесов: «Под отклоняющимся поведением следует понимать действия, не соответствующие заданным обществом нормам и типам» [4], то есть речь идет о нарушении любых социальных норм.

Причем, понятие «девиантное» поведение не является синонимом «злого» или «отрицательного». К девиациям относят и позитивные отклонения от нормы, например гениальность. Разница в отрицательных и положительных ценностных девиациях носит векторный характер. В случае положи-

тельной ценностной девиации, ее носитель, осознано или неосознанно, следует за восходящей логикой развития культуры, опережает свое время и прямо или косвенно содействует возвышению общего нравственного, социального или культурного горизонтов. В отрицательном девиантном поведении различают поведение делинквентное и криминальное. Делинквентное – это такой вид поведения, которое не влечет за собой правовой ответственности. Криминальное – влечет уголовное наказание.

Подростковый возраст и ранняя юность представляет собой группу повышенного риска, так как сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой Я-концепции; появляются противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль еще не сложились или не окрепли.

В соответствии со спецификой девиантного поведения можно выделить следующие принципы коррекционной работы: комплексность; адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик); массовость (приоритет групповых форм работы); позитивность информации; минимизация негативных последствий; личная заинтересованность и ответственность участников; максимальная активность личности; устремленность в будущее.

В психолого-педагогической литературе предлагается комплекс мер коррекции девиантного поведения социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленный на:

- нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность (первичная профилактика);

- коррекцию поведения несовершеннолетних, имеющих девиантное поведение (вторичная профилактика);

- предотвращение совершения повторного преступления старшеклассником, вышедшим из мест лишения свободы (третичная профилактика)

К формам коррекционной работы относятся организация социальной среды, информирование, активное социальное обучение социально-важным навыкам, организация деятельности, альтернативной девиантному поведению, организация здорового образа жизни, активизация личностных ресурсов, минимизация негативных последствий девиантного поведения, направленная на профилактику рецидивов или их негативных последствий.

Проблема коррекции девиантного поведения заключается в том, что службы, организованные для решения задач коррекции, в частности, социальные службы школ, занимаются девиантными старшеклассниками вне учебного процесса.

В соответствии с госстандартами, на учебную деятельность в классно-урочной системе отводится более 1000 часов в год, а на воспитательные мероприятия, которые традиционно вынесены из учебного процесса, расходуется менее 50 часов, то есть менее 5% по отношению к учебному времени. Как видим, подросток в школе основную часть времени проводит на уроках, усваивая новые знания, умения и навыки. На формирование мировоззрения, нравственности и полезных привычек времени катастрофически не хватает.

С учетом единства обучения и воспитания естественным образом возникает идея организовать воспитание на уроках, при обучении, в процессе решения учебных задач.

Неразрывность обучения и воспитания только декларировалась, но не была обеспечена соответствующей технологией, поэтому большинство учителей не связывают воспитание обучающихся средствами своего предмета с процессом обучения, в лучшем случае воспитание на уроке представляется как добавление воспитательных мероприятий к изучению нового материала.

Цель нашего исследования – разработать, проверить и реализовать современную технологию воспитывающего обучения для перехода от технологии обучения к технологии образования, (под которой мы понимаем действительное единство обучения и воспитания) на примере коррекции девиантного поведения учащихся на уроках информатики.

Казалось бы, единство обучения и воспитания давно стало общим местом педагогики. Например, Ю.К.Бабанский пишет: «...в реальном педагогическом процессе, прежде всего, бросается в глаза их общность: процесс обучения осуществляет функцию воспитания, а процесс воспитания невозможен без обучения воспитываемых» [5].

Однако там же ниже мы читаем: «Если в обучении применяют преимущественно уроки, семинары, практические занятия, лабораторные работы, трудовые задания и т. д., то воспитательному процессу свойственны воспитательные мероприятия коллективного характера, выполнение поручений, различные виды общественно полезного труда, индивидуальные воспитательные влияния» [5]. Происходит отчуждение обучения от воспитания, что и наблюдается в практике работы большинства учителей.

В своем исследовании мы учитываем положение, что в учебном процессе все изменения личности индивида происходят только за счет самопознания, самоопределения, самоуправления, самоактуализации, саморазвития, самореализации, самосовершенствования [6].

Методологической основой исследования является положение о трансформации внешних воздействий через «внутренние условия» (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский); культурно-историческая теория Л.С.Выготского; подходы к социализации личности (Б.З.Вульф, Р.Г.Гурова, И.С.Кон, А.В.Мудрик, М.И.Рожков); исследование проблемы рефлексии в работах А.В.Карпова, концепция девиантного поведения подростков Ю.А.Клейберга, положение о саморазвитии личности, в осно-

ве которого лежат внутренние противоречия (являющиеся ведущими факторами развития) С.Л.Рубинштейна, В.И.Андреева.

В процессе разработки современной технологии образования мы опирались на следующую модель обучения. В идеале цель обучения – это развитие психики индивида. При этом обучение состоит из трех основных элементов: **обучающийся, обучающий и накопленная человечеством культура**; и главных взаимодействий между ними через **образование учителя, технологию обучения и самообразование обучающегося**.

Присутствие базового элемента – человеческой культуры – невидимо, так как мы привыкли к автоматическому использованию накопленного человечеством опыта, и не замечаем его присутствия. На существование этого третьего элемента впервые обратил внимание Л.С.Выготский в своей культурно-исторической теории о развитии психики индивида. Культура – это не только духовное наследие народа, но и вещи, и предметы, окружающие нас, и умения пользоваться ими.

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение – специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью.

Присвоение культурных ценностей происходит через решение учебных задач. При правильном взаимодействии трех элементов между собой появляется новое системное качество – изменение психики самого обучающегося, у него появляются новые умения и способы действий, которыми он до этого не обладал.

Д.Б.Эльконин отмечает, что центральное место в структуре учебной деятельности принадлежит учебной задаче. Ее отличие от всяких других задач заключается в том, что цель решения учебной задачи «состоит в изменении самого действующего субъекта,

т.е. в овладении определенными способами действия» [7].

В ходе организации опытно-экспериментальной работы нами разработаны и апробированы педагогические условия коррекции девиантного поведения старшеклассников в условиях информационных технологий обучения:

– комплекс заданий, ситуаций успешности, повышающих уровень мотивированности, самовыражения, самореализации личности в учебной деятельности;

– тематика заданий с информацией о последствиях алкоголизма, наркомании и правонарушений.

Например, на уроке изучения информационных технологий учащимся необходимо научиться располагать информацию на странице особым образом, красочно подать заголовок, добавить изображение, разместить специальный текст. Обычно в учебных пособиях предлагается набрать песенку, стихотворение, напечатать заявление. А мы предлагаем детям наградить себя дипломом за особые достижения, который они сами для себя оформят и распечатают. Достижения должны быть реальные. Как правило, девиантные старшеклассники остро нуждаются в уважении, но не участвуют в соревнованиях, конкурсах, не получают настоящих грамот и призов. Но каждый из них ожидает, что окружающие увидят в них какие-либо хорошие черты, например, физические особенности, чувство юмора, доброжелательность, умение модно одеваться. Поэтому в дипломах они с полным правом пишут: «Самый быстрый», «Самый веселый», «Самая приветливая», «Самая стильная» в классе и прочее.

Если надо составить сложный документ, то в задачниках предлагается текст со сложными вариантами стилового оформления и форматирования: параграфы из учебников, титульные листы, рекламные объявления и тому подобное. Отрабатываются навыки применения разных шрифтов, начертаний, средств вставки художественного текста и изображений. Данные задания формальны,

неинтересны, бессмысленны, так как даже положительный результат никак не применим в повседневной жизни подростка.

Наши же ученики составляют портфолио. Для девиантных старшеклассников свойственна социальная незрелость: они почти не задумываются о своем месте в этом мире, о том, чего конкретно они хотели бы добиться, многие считают, что сами не могут ничего решать, их личная активность ничего не значит и что все зависит от взрослых. Ощущение безысходности от внушенной взрослыми установки «Я все равно плохой» лишает их воли и желания что-либо планировать и как-то заявлять о себе. Структура портфолио разработана нами таким образом, чтобы подросток, перечисляя свои способности и достижения, оценил уровень своих возможностей. Фотографии, перечень собственных умений (кружки, секции, увлечения), копии дипломов, грамот, фотографии в необычных ситуациях, планы на будущее приводят к осознанию того, чего старшеклассник реально хочет от жизни. Он убеждается в необходимости разработки собственного стратегического плана действий, который приведет его к желаемому результату. Описание желаемой будущей профессии с фотографиями, пояснение, какое образование для этого понадобится, приводят к тому, что ученик испытывает потребность узнать, где ему можно продолжить обучение. Обычно ученики не владеют информацией о том, чему и где учат в средних специальных и высших учебных заведениях, поэтому у них возникает потребность в такой информации. Для удовлетворения данной потребности мы организуем экскурсии на выставку «Образование. Бизнес. Карьера», где представлены все учебные заведения республики Башкортостан и соседних регионов.

Портфолио в таком виде помогает ученику выделить приоритетные предметы, сориентироваться, как подготовиться к сдаче экзаменов на выбранную специальность. Данная работа несет грандиозный воспитательный характер, однако мы не конфлик-

туем здесь с целью обучения учащихся определенным умениям и навыкам грамотного представления информации средствами текстового процессора.

Для освоения инструмента построения блок-схем и иерархических структур вместо заданий типа «составление родословного древа царей» из учебника истории или схематической эволюции компьютерной техники, мы даем задание вычертить родословное древо своей семьи (шежерэ) или составить схему управления нашей школой.

Таким образом, мы разрабатываем лично значимые для каждого учащегося задания, пробуждая внутреннюю мотивацию, являющуюся мощным стимулом к плановой учебной деятельности.

Павел Л. хорошо учился до 8 класса. Всегда выполняя домашние задания и активно работая на уроках, он учился на 4 и 5. В 8 классе Павел Л. начал задаваться вопросом: «Почему он, стараясь выполнить все школьные задания, живя достаточно трудной жизнью, получает, с его точки зрения, недостаточно уважения и признания со стороны учителей и одноклассников. А есть ученики, которые ничего не делают, не желают или не могут учиться, получают свои троечки, еле переползая из класса в класс, а окружающие не отторгают их и даже любят и многое им прощают». К 9 классу он прекращает так ревностно следовать школьным правилам, начинает пропускать уроки, не делает домашние задания, становится пассивным на уроках. Но учителя по инерции ставят хорошие оценки, и Павел Л. успешно заканчивает 9 класс. Отвыкнув от систематической работы, в десятом классе он заметно отстает от других, жалуется на отсутствие условий самореализации, низкий уровень уважения и перестает ходить в школу. Многочисленные индивидуальные беседы, консультации у психолога не помогли.

Тогда, зная об увлечении компьютером, нами было предложено Павлу Л. принять участие в конкурсе по информационным технологиям «Крит» и в очно-дистанционном фестивале «Компьютерная страна».

Подготовка проектов требовала его присутствия в школе, он почти перестал пропускать занятия, первые успехи подняли его самооценку, на уроках он стал чувствовать себя комфортнее, стал строить планы по своему дальнейшему обучению в уфимском авиационном университете. Для этого ему пришлось дополнительно интенсивно заниматься некоторыми предметами. Серьезное отношение к учебе изменили его взаимоотношения с одноклассниками и учителями в лучшую сторону. Победы в конкурсах, поездка в Самару на очный тур фестиваля «Компьютерная страна» и общение с учениками, увлекающимися компьютером не меньше, чем он, но направляющими всю свою энергию на получение реальных результатов в виде призов, грамот, грантов, укрепили его в необходимости дальнейшего развития его навыков работы на компьютере. По окончании учебы он поступил в авиационный университет на факультет информатики и робототехники.

Ученик Рустем Г. в 6 классе пропустил много уроков вследствие болезни, стал получать плохие оценки, конфликтовать с учителями, пропускать уроки без серьезной причины. В 7 классе ситуация обострилась. Единственный сын у матери, растущий без отца, он получал привычное оправдание всем своим школьным неудачам у матери и родственников: «Учителя его не любят. Нужно хоть как-то окончить 9 классов и уходить в техникум к знакомым преподавателям, которые его не обидят». У подростка дома был компьютер, ученик самостоятельно изучал рНР-программирование, достиг серьезных результатов, но это было никому не известно. В среде друзей и одноклассников увлечение считалось забавной, но бесполезной причудой. В 8 классе началось изучение информатики как самостоятельного предмета. Рустем Г. активно включился в работу. Мы подготовили несколько проектов, призовые места в конкурсах изменили его взаимоотношения с одноклассниками и учителями. Изменение отношений повлияло на то, что он стал более общителен, его стали

больше уважать, учителя обратили внимание на то, что подросток, имея большие проблемы в знаниях, способен нестандартно и интересно мыслить. Теперь он собирается окончить 11 классов и поступить в университет на специальность, связанную с информатикой.

Опираясь на теоретические положения и типичные примеры практики коррекции девиантного поведения в современной школе, мы приходим к следующим выводам.

Коррекция девиантного поведения старшеклассников будет более эффективной, если:

– она не просто добавляется к учебному процессу, а органически вплетается в эту деятельность;

– учебная деятельность старшеклассника будет высоко мотивированной;

– учебная деятельность принимает формы продуктивной совместной деятельности;

– учебная деятельность повышает статус индивида как личности созданием условий для самовыражения и самореализации;

– в учебной деятельности обеспечивает ситуацию успешности;

– обучающиеся в процессе учебной деятельности знакомятся с информацией о по-

следствиях алкоголизма, наркомании и правонарушениям.

Для коррекции девиантного поведения педагог должен направлять учебную деятельность старшеклассника на повышение уровня самоактуализации личности, самоутверждения, реализацию возможности не девиантного проявления своих эмоций.

Литература

1. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989.
2. Психология: словарь / под ред. А.В.Петровского. – М., 1990.
3. Гилинский, Я.И. Социология девиантного поведения / Я.И.Гилинский, В.С.Афанасьев. – СПб., 1993.
4. Аванесов, Г.А. Криминология и социальная профилактика / Г.А.Аванесов. – М., 1980.
5. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К.Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988.
6. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
7. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б.Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. ■

АГРЕССИВНОСТЬ РАННЕГО ЮНОШЕСТВА – ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗДЕЛЬНОГО И СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.И.Овчинникова

Исследовательский интерес к феномену агрессивности и различным формам проявления агрессии, а также формированию агрессивности как интегративного качества личности, определяется намерением создания психологически безопасного общества.

Предшествующие исследования как отечественных так и зарубежных авторов рассматривали факт возникновения агрессии с

точки зрения наследуемости, социального учения, воздействия вредных привычек, профессиональной отягощенности, патологии развития, последствий психической травмы и т.д. В данной работе осуществляется намерение исследования агрессивности не столько половых различий и соответствующих особенностей, сколько различий гендерного статуса формирования агрессивности как интегративной характеристики личности.

Среди факторов внешней детерминации агрессивности рассматривается уровень фрустрации социального и средового содержания: готовность к вербальному и физическому нападению, провокации и личностные характеристики жертвы, подстрекательства со стороны окружающих, уровень негативного аффекта как аттитюд, нестабильная социально-политическая ситуация, влияние СМИ – воздействие масс-медиа с демонстрацией сцен насилия, дискомфортные физические условия среды – теснота, шум, запах, температура, повышенное содержание загрязненных агентов в воздухе, обширное нарушение экологического баланса [2]. К факторам внутренней детерминации агрессивных тенденций относятся индивидуальные особенности личности – уровень личностного самосознания, наличие или отсутствие страха социального неодобрения, приписывание дурных намерений другим – предвзятая атрибуция враждебности (чем выше это качество, тем выше склонность к реактивной агрессивности), раздражительность, эмоциональная чувствительность, чувство стыда, предрасположенность к коронарным заболеваниям [2, 5].

Среди форм и способов проявления агрессивности наиболее известны: ауто и гетеро агрессия, открытая и скрытая, реактивная и спонтанная, враждебная и инструментальная, наступательная и оборонительная, физическая и вербальная, позитивная и негативная, аффективная, реляционная, агрессия «хищника», обида, подозрительность. Аутоагрессивные проявления чаще всего предполагают высокий уровень дезадаптации личности, который возникает под влиянием психотравмирующих факторов. К таким факторам можно отнести мотивы неблагоприятия (монологические суициды) и мотивы конфликта (диалогические суициды). Первые более опасны, особенно в юношеском возрасте, так как при этом отсутствует вера в возможность улучшить ситуацию, личность не ориентирована на чью-либо помощь. Во втором случае личность активно включена в предлагаемые обстоятельства и

сводит счеты с обидчиками. Традиционно юноши совершают суициды чаще девушек. Возможно, данный факт объясняется трудностями соответствия гендерным стандартам мужского образца и формируемого в этом случае чувства вины. Высокие стандарты и ожидания снижают самооценку и вызывают длительное депрессивное состояние кризиса и одиночества. Иногда эти намерения провоцируют неразрешенные конфликты, где востребована ответственность, еще слабо сформированная в юношестве у большинства представителей данной популяции. У девушек причиной суицида могут быть завышенные ожидания от интимных отношений, недооценка их внешних данных, неблагодарность, психологическое давление или ущемление интересов. Женские суициды считаются феноменами молодости. Самообвинения и пониженная самооценка, тенденция приписывать себе ответственность за неудачи, критичное отношение к себе и другим, искажение временного пространства, отсутствие отдаленной цели – вот основные характерные черты потенциально самоубийцы. Аутоагрессия проявляется не только в форме самоповреждения и суицида, но и самоуничтожающего поведения – алкоголизм, наркомания, раскованное сексуальное поведение, привлекательность участия в экстремальных ситуациях [3].

Агрессивные тенденции закрепляются в подростковом возрасте и характеризуются следующими особенностями личности: восприятие большого круга ситуаций как угрожающих, враждебных, высокая тревожность, чувство отверженности, сверхчувствительность по поводу негативного отношения к себе, установка на негативное восприятие себя со стороны окружающих, некритичность к собственным проявлениям агрессии, отсутствие или превышение чувства вины, неадекватная самооценка, ограниченный набор реакций, низкий уровень эмпатии, антиципационных способностей, страх непредсказуемости в поведении родителей, удовлетворенность эффектом доминирования, неврологические недостатки:

рассеянное внимание, слабая оперативная память, неустойчивое запоминание [1].

Очевидно, что предотвращение или ослабление агрессии связано с изменением условий, формирующих эти тенденции. Чаще всего можем надеяться лишь на изменение значимого уровня факторов внутренней детерминации. Этот тематический ракурс особенно интересен в той возрастной популяции, которая обозначена содержанием «кризис ранней юности». Именно этот возраст связан с подъемом интеллектуальной и эмоциональной активности на качественно новый уровень. Акциональный голод, отсутствие навыков конструктивного решения конфликтов, тотальный негативизм, нарушенные идентификации, нестабильная самооценка, искаженные нормы коммуникаций в референтной среде – все это создает предпосылки социальной дезадаптации и, следовательно, востребованности аттитудов деструктивного характера.

Многие исследователи подчеркивают значение учета половых различий при формировании личности. Несмотря на то, что эту проблему изучают, кроме психологов, нейрофизиологи, социологи, этнографы, культурологи и философы, до сих пор нет четкого определения истоков различия, к коим относятся биологические (половой диморфизм) или психосоциальные (гендерный статус). Биологический пол – это генетический код человека, его функция в сфере репродуктивных прав. Гендерная идентичность – идентификация себя как мужчины или женщины с точки зрения психологии пола, его социальной нормативности, дифференциации деятельности и других компонентов полоролевой социализации [4]. На уровне культуры гендерные роли существуют в контексте определенной системы стереотипов маскулинности и феминности. Личности маскулинных культур имеют более высокую мотивацию достижения, смысл жизни ориентирован на трудовую деятельность, в семейных отношениях превалирует высокая дистанция власти и жесткая дифференциация гендерных ролей. В ряде кросскультурных исследований установлено

также, что феминные культуры с низкой дистанцией власти имеют личностно-ориентированные семьи, которые способствуют усвоению равенства в гендерных ролях. Различия в агрессивном поведении относятся к ряду наиболее достоверных, они обусловлены генетическими факторами и порождаются аттитудами естественного отбора. Гендерные роли усваиваются подкреплением и соответствием поведению идеалов социума, поэтому значимость приоритетов в развитии личности юношеского периода несомненно велика [5].

В работе показаны результаты, описывающие уровень влияния обучающей среды на деструктивные характеристики во всех группах исследования.

Эксперимент был организован с целью изучения личностных особенностей представителей раннего юношества в контексте деятельностного подхода при рассмотрении феномена агрессивности как интегрального личностного качества. Общее количество респондентов составило 128 человек, из них 85 человек получали школьное образование в классах «раздельного обучения», которые были сформированы по принципу полового диморфизма: классы только мальчиков или только девочек, но внеурочное время этих учащихся было организовано в совместных коммуникациях; 43 человека получили школьное образование в классах «совместного обучения», при котором девочки и мальчики учились вместе.

Из учащихся раздельного обучения проходили психологическое тестирование 40 мальчиков и 45 девочек, а среди учащихся совместного обучения 23 мальчика и 20 девочек в возрасте 16-17 лет (учащиеся 10-11 классов).

В качестве диагностического инструментария применялись: методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (авторы Ильин Е.П. и Ковалев П.А.), которая предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик; Фрайбургский личностный опросник, модификация

формы «В» (авторы Й.Фаренберг, Х.Зарг, Р.Гампел – адаптация Крылова А.А. и Рогинской Т.И.), который предназначен для диагностики состояний и свойств личности, имеющих первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения; тест измерения уровня самоактуализации личности САТ (Э.Шостром, адаптированный вариант методики – Рукавишников А.А.; когнитивная компьютерная программа Келли-98 (автор Воробьев В.М.), позволяющая использовать технику репертуарных решеток Джорджа Келли для диагностики многообразия адаптивных процессов.

Вся диагностика представлена перечнем шкал по 18 факторам и моделями личностей исследуемых групп (рис. 1, 2, 3, 4).

Для юношей отдельного обучения прослеживаются положительные корреляционные связи на статистически значимом уровне между самоуважением и гибкостью поведения, маскулинностью и самоуважением, маскулинностью и реактивной агрессивностью, обидчивостью и подозрительностью. В этом проявляется адекватное принятие своей гендерной роли.

Кроме того, в этой группе отмечены отрицательные корреляционные связи на статистически значимом уровне между самоуважением и депрессивностью, самоуважением и обидчивостью, гибкостью поведения и депрессивностью, самоконтролем и депрессивностью, что подтверждает обозначенный стандарт гендерной идентификации юношей отдельного обучения.

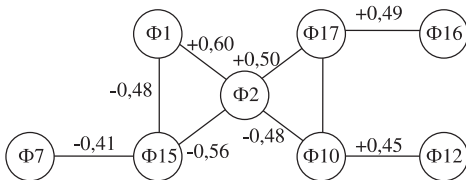


Рис. 1. Структурная модель личности по группе юношей отдельного обучения

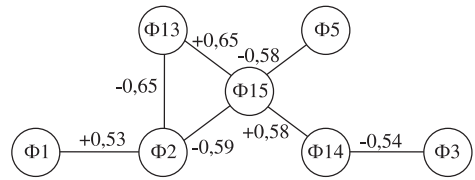


Рис. 2. Структурная модель личности по группе юношей совместного обучения

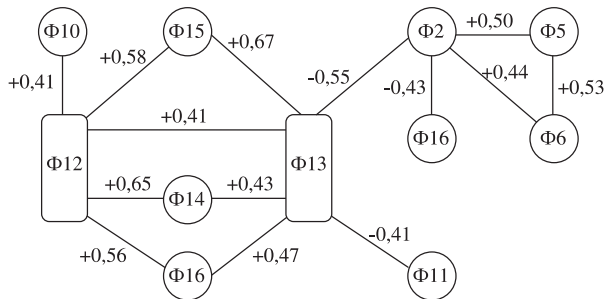


Рис. 3. Структурная модель личности по группе девушек отдельного обучения

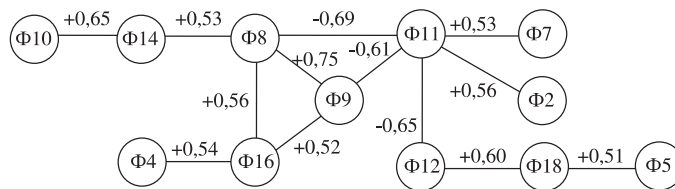


Рис. 4. Структурная модель личности по группе девушек совместного обучения

Факторы Ф1-Ф18: 1 – гибкость поведения, 2 – самоуважение, 3 – синергия, 4 – принятие агрессии, 5 – познавательные потребности, 6 – креативность, 7 – самоконтроль, 8 – позитивная агрессивность, 9 – негативная агрессивность, 10 – обидчивость, 11 – бескомпромиссность, 12 – подозрительность, 13 – невротичность, 14 – спонтанная агрессивность, 15 – депрессивность, 16 – реактивная агрессивность, 17 – маскулинность-феминность, 18 – жесткость-рыхлость.

Тем самым, высокий уровень значений показателей самоуважения и гибкости поведения соответствует позиционированию конструктивной стратегии жизнедеятельности, что подтверждается результатом проводимых исследований.

Для представителей группы *девушек раздельного обучения* содержательным стандартом гендера является взаимозависимость двух значимых блоков, отмеченных значениями положительной корреляции: самоуважения, познавательных потребностей и креативности; позитивной, спонтанной и реактивной агрессивности в совокупности с невротичностью, подозрительностью и депрессивностью; и отрицательной корреляции: самоуважения и депрессивности и подозрительности, бескомпромиссности и спонтанной, позитивной, негативной агрессивности.

Следует отметить, что полученный в результате исследований в группе девушек раздельного обучения высокий уровень показателей самоуважения и бескомпромиссности соответствует низкому уровню значений показателей депрессивности, подозрительности, позитивной, негативной и спонтанной агрессивности. Таким образом, отмечена приоритетность конструктивной стратегии жизнедеятельности и адекватность гендерных представлений полоролевой идентификации.

Не прослеживаются на статистически значимом уровне корреляционные связи между показателями «принятие агрессии» и «бескомпромиссность» в группе юношей

раздельного обучения, а в группе девушек раздельного обучения позиционируется автономность шкалы «маскулинность-феминность». Данное обстоятельство позволяет утверждать, что приоритетность андрогенной модели поведения в рассматриваемой популяции нивелирует значимость этой категории и выводит её из состава формирующих систему личностных конструктов. Независимость шкалы «бескомпромиссность» можно отнести к возрастным характеристикам этой группы, а шкала «принятие агрессии», измеряющая способность человека принимать свою агрессивность как природное свойство, характеризует гендерный стандарт полоролевой идентификации, что относится к «норме» уровня самоактуализации, при котором это свойство не подавляется, а принимается.

Низкий уровень негативной агрессивности и высокий уровень бескомпромиссности доминирует более в популяции юношей. Высокий уровень синергии более характерен для группы девушек, а креативности – для группы юношей раздельного обучения. В целом представлена достаточно адекватная картина самоактуализации личности в контексте выбора конструктивной стратегии жизнедеятельности.

Для *юношей совместного обучения* имеет место статистически значимая корреляционная положительная связь между самоуважением и гибкостью поведения, невротичностью и депрессивностью, спонтанной агрессивностью и депрессивностью. Отрицательная корреляционная статистически значимая связь присутствует между бескомпромиссностью и негативной агрессивностью, самоуважением и невротичностью, самоуважением и депрессивностью, познавательными потребностями и депрессивностью, синергией и спонтанной агрессивностью (у юношей раздельного обучения отсутствует взаимосвязь этих факторов: синергии и спонтанной агрессивности). Это значит, что при снижении самоуважения снижается гибкость поведения, повышается вероятность агрессивных

намерений спонтанного характера, при этом уровень познавательных потребностей снижается.

Не имеют статистически значимых корреляционных связей следующие характеристики этой группы: принятие агрессии, креативность, позитивная агрессивность и жесткость системы личностных конструктов. Эти показатели в структуре деятельности юношей совместного обучения не являются базовыми. Следует особо отметить тот факт, что только в этой группе адаптивная характеристика исключена из статуса значимых. При наличии доминирования жесткой системы личностных конструктов, в данной популяции обозначена её независимость от других составляющих – этот факт требует особого внимания. Не менее интересен факт автономии креативности и позитивной агрессивности, что затрудняет осуществление процесса управляемости этих характеристик.

В группе *девушек совместного обучения* наблюдается статистически значимая положительная корреляционная связь между позитивной и негативной агрессивностью, позитивной и спонтанной агрессивностью, позитивной, негативной и реактивной агрессивностью, обидчивостью и спонтанной агрессивностью, принятием агрессии и реактивной агрессивностью, подозрительностью и жесткостью системы личностных конструктов, самоконтролем и бескомпромиссностью, самоуважением и бескомпромиссностью.

Статистически значимая отрицательная корреляционная связь существует между бескомпромиссностью и позитивно-негативной агрессивностью, бескомпромиссностью и подозрительностью, познавательными потребностями и жесткостью системы личностных конструктов. Не установлена значимая корреляционная связь в группе девушек совместного обучения для шкал «синергия», «гибкость поведения» и «креативность». Вероятно, эти показатели являются незначимыми компонентами в структуре деятельности предста-

вителей этой популяции. В целом, причинно-следственные связи прорисовывают следующий процесс: заданные условия познавательной активности провоцируют увеличение уровня реактивной агрессивности и снижения адаптивных свойств, при этом повышение самоуважения вызывает снижение подозрительности, рост бескомпромиссности, но повышение значений по шкале обидчивость, принятие агрессии и подозрительность. При этом вырисовывается портрет незрелой, противоречивой личности с необоснованно высокой самооценкой и готовностью к проявлению агрессии.

Сравнительный анализ групп учащихся совместного и отдельного обучения позволяет обозначить сильные и слабые стороны каждой группы. Так сильными сторонами девушек отдельного обучения являются: гибкость поведения, высокое самоуважение вкупе с высоким уровнем познавательных потребностей, развитой креативностью при меньшей обидчивости и более адекватном взаимодействии с внешним миром, чем у девушек совместного обучения. Категории самоуважения, синергии, креативности, принятия агрессии и самоконтроля выше в группе юношей отдельного обучения. Обидчивость, невротичность, деструктивные компоненты агрессивности более значимо представлены в группе юношей совместного обучения.

В предложенной работе методологической основой является теория деятельности. Это положение применено к изучению агрессивности через составляющие конструкты макроструктуры деятельности: потребности, мотивы, цели, действия, операции, объект, результат. Именно деятельностный подход рассматривает развитие личности как процесс вхождения её в различные социальные среды через адаптацию, индивидуализацию и интеграцию. Поэтому агрессивность является интегративным качеством личности, что раскрывает иерархию взаимозависимостей механизма деятельности концептуально, сохраняя системность и целостность.

Результаты исследования агрессивности раннего юношества, позволяют составить достаточно полное представление о характерологических особенностях представителей четырех групп раздельного и совместного обучения, они могут быть использованы в систематизации существующих знаний о гендерных проблемах и проблемах стратегии выбора жизнедеятельности (деструктивной или конструктивной) в конкретной возрастной периодизации. Эти знания полезны в организации и разработке оптимальных условий учебно-воспитательного процесса в целях эффективности выполнения обязательств, заданных программой школьного развития личности.

Литература

1. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А.Бандура, Р.Уолтерс. – М., Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
2. Бэрн, Р. Агрессия / Б.Роберт, Р.Дебора. СПб.: Питер, 1997. – 335 с.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
4. Чекалина, А.А. Гендерная психология: учеб. пособие / А.А.Чекалина. – М.: Ось-89, 2006. – 256 с.
5. Малкина-Пых, И.Г. Гендерная терапия / И.Г.Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.
6. Kelly Me Cartby // Psychology Today. – 2001. – Vol. 34, № 1. – P.24. ■

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖЕРСКОГО ПЕРСОНАЛА

О.С.Воротилова

Произошедшие в нашей стране почти два десятилетия назад радикальные изменения в политике, экономике и культурной жизни, оказали самое непосредственное влияние практически на все сферы жизни российского общества. Стремление идти в ногу с общим цивилизационным процессом, потребности изменившейся практики заставили многих исследователей обратить пристальное внимание как на подготовку руководителей, так и на важную составляющую процесса управления – психологические аспекты руководства людьми.

Менеджмент, как один из видов профессиональной деятельности, представляет собой систему гибкого, предприимчивого экономического управления, способность своевременно перестраиваться в связи с изменением влияния внешних и внутренних факторов на управляемый объект, оперативно и четко реагировать на изменение конъюнктуры рынка, условия конкуренции и социальные явления. Менеджмент требует всестороннего анализа кон-

кретных условий функционирования объекта управления, проектных разработок, внедрения инноваций и стратегий развития [3].

Выделив общие признаки, которые присутствуют во всех доступных нам определениях менеджмента, мы пришли к выводу, что наравне с прочими, в него входят такие составляющие, как управление персоналом, следовательно, знание социологии и психологии, а также анализ информации об этих аспектах и разработка программ для достижения поставленной цели – формирования высококвалифицированного специалиста по управлению.

Это лишь подтверждает значимость учета в профессиональной деятельности, а также в подготовке будущих руководителей, не только специфических качеств личности менеджера, но и специфики интегральных черт персонала, находящегося в его подчинении, как представителей некоторой определенной культуры, этноса, а также основных психологических приемов и тактик грамотного руководства людьми.

На данном этапе целесообразно обратить внимание, по меньшей мере, на две наиболее остро стоящие проблемы. Это, во-первых, проблема качественной оценки управленческого персонала.

Интеграция России в мировое сообщество требует смещения акцентов в подготовке управленческих кадров, их соответствия мировым стандартам подготовки. Но, у этой проблемы есть и другая сторона: большинство работ по изучению психолого-управленческой проблематики базируются на исследованиях, проведенных в США, странах Европы и крупных городах России. Тем не менее, проблема грамотной подготовки и аттестации управленческих кадров остается достаточно значимой и в малых городах.

Проблема аттестации и оценки руководителей в современной России достаточно актуальна. Эта проблема затрагивает не только психологию, но и социологию, науку управления (менеджмент), экономику. В данном случае нельзя не отметить, что для современного этапа мирового научно-технического и социально-экономического развития характерно коренное изменение роли и значения человеческого фактора в экономике и обществе. Человеческий капитал становится важнейшим фактором экономического роста.

Это, в частности, обусловлено тем, что затраты осуществляются в ожидании будущих выгод – отсюда и термин «инвестиции в человеческие ресурсы». Как и в случае с любыми другими инвестициями, возникает вопрос: являются ли они экономически целесообразными? Ответ на этот вопрос зависит от того, будут ли доходы в достаточной степени превосходить затраты и удовлетворяются ли стандартные инвестиционные критерии. В рамках экономических наук эта проблема решается в русле теории человеческого капитала. Заслуга ее выдвижения принадлежит известному американскому экономисту, лауреату Нобелевской премии Т.Шульцу, а базовая теоретическая модель была разработана в книге Г.Беккера (также лауреата Нобелевской премии) «Человеческий капитал» (первое издание 1964 г.) [1].

В менеджменте было предложено производить оценку персонала в русле теории черт.

В психологии оценивание касается личности и профессионально значимых качеств работников, организационного поведения, функционирования групп, социально-психологического климата в трудовом коллективе. При этом оценка касается всех категорий работников, хотя значимость ее для отдельных категорий далеко не одинакова. Естественно, что оценка деловых и личных качеств человека при подборе директора предприятия, главных специалистов – несравненно более сложная задача, чем, например, подбор рабочих для освоения профессий даже квалифицированного труда. То же относится и к оценке результатов труда. Оценка персонала как важный вид работ в составе управления персоналом, прежде всего, касается руководителей, специалистов и служащих.

В современной научной литературе было показано, что деловая оценка при этом должна соответствовать таким требованиям, как объективность, оперативность, гласность, демократизм, единство требований оценки для всех лиц однородной должности; простота, четкость и доступность процедуры оценки и результативность оценки [2].

Уже на данном этапе возникают некоторые сомнения в возможности максимальной объективной оценки управленческого персонала. Это касается, прежде всего, того, что данная оценка может быть получена в нескольких направлениях:

- 1) в результате экономической оценки функционирования предприятия в целом;
- 2) в результате получения экспертных оценок со стороны коллег персонала организации;
- 3) оценка может производиться путем применения стандартных психодиагностических процедур.

Более подробное обращение к перечисленным направлениям оценки управленческого персонала показывает, что ни одно из них не удовлетворяет всем перечисленным требованиям к оценке работников.

Ограничения оценки управленческого персонала через призму экономической оценки функционирования предприятия в целом заключаются в том, что достаточно трудно выделить точный экономический вклад в работу предприятия каждого отдельного работника системы управления любого звена. Кроме того, в самом общем смысле можно предположить, что оценка руководителей высшего звена может производиться по критерию длительности и стабильности функционирования предприятия, организации или фирмы. В данном случае сам факт функционирования предприятия является положительной оценкой руководителя. Но, исходя из предыдущих высказываний, критерием непригодности конкретного руководителя к управленческому труду является факт банкротства, распада, прекращения деятельности предприятия. В данном случае уже на уровне бытового сознания оказывается очевидным бесполезность подобного рода оценки, поскольку она производится по сути *post factum* и не несет ни какой практической значимости, кроме осознания самого факта существования или распада предприятия.

Способ оценки управленческого персонала путем получения экспертных оценок социологии и психологии. Этот способ позволяет получить многофакторную оценку качества управленческого труда, а также повлиять на его результаты. Но многие исследователи в данном случае подчеркивают, что системы оценки результативности труда, базирующиеся на оценке одного человека другими, делают возможным несправедливое решение вопросов, связанных с применением этих оценок в практической деятельности за счет субъективности оценивания и опасений несоблюдения принципа конфиденциальности специалистом, организующим данное исследование.

Оценка управленческого персонала при помощи психодиагностических методик имеет сегодня достаточно широкое применение, поскольку эти методики позволяют реализовать требования объективности,

оперативности, единства требований оценки для всех лиц однородной должности; простоты, четкости и доступности процедуры оценки и результативности оценки. Но, тем не менее, применение этих методик нельзя с полной уверенностью назвать идеальным способом оценки управленческого персонала, поскольку в данном случае существует как минимум три ограничения: первое из них связано с тем, что большинство психодиагностических методик в данной области имеют вид стандартизированных опросников и базируются на самооценке руководителя. В данном случае оценка часто происходит под влиянием уровня самооценки руководителя и действием фактора социальной желательности. Второе ограничение связано с тем, что проведение данных методик должно осуществляться психологом, но часто психолог в организации находится в подчинении оцениваемого руководителя, что может наложить отпечаток субъективизма на формулируемую оценку. Более того, не все отечественные организации вводят или готовы ввести ставку психолога, за счет чего проведение исследований организуется специалистами из других областей, что приводит к некорректному использованию и интерпретации результатов профессиональных диагностических методик. Третье ограничение связано с тем, что практически все существующие психодиагностические методики не учитывают региональной специфики управленческого труда.

Эта специфика, на наш взгляд, напрямую связана с тем, что в психологии принято называть «социальными ролями».

Вторым актуальным вопросом на сегодняшний день является качественная подготовка конкурентоспособных специалистов в сфере менеджмента.

Изменение политической и экономической ситуации в нашей стране на рубеже веков привело к изменениям и в системе профессионального образования. Только сейчас, спустя время, мы можем говорить об эффективности произошедших изменений [6].

Указанные изменения социально-экономической ситуации в нашей стране привели и к изменениям в сфере профессионального самоопределения. Первым сигналом подобных изменений стало появление в научных публикациях и средствах массовой информации сообщений о том, что число желающих поступать в вузы значительно превысило количество реально возможных вакансий для специалистов с высшим образованием.

Тем не менее, эта ситуация оказалась направлена в парадоксальное русло. Вместо увеличения престижа рабочих профессий за счет активной рекламы и поддержки государства и потенциальных работодателей (строительных компаний, производства, сельскохозяйственного сектора), мы получили активный рост числа мест в государственных вузах за счет так называемых «коммерческих» групп, а также появление большого количества негосударственных учебных заведений. Это не только усугубило существующую проблему нехватки рабочих мест, но и спровоцировало появление целого ряда новых проблем.

Значительное увеличение количества мест в вузах привело к уравниванию заработной платы специалистов с высшим и средним специальным образованием. Более того, анализ публикаций о вакансиях показывает, что более 80% существующих вакансий рассчитаны на лиц со средним образованием.

В результате мы имеем следующую ситуацию. Выпускник школы подает документы в несколько вузов, создавая тем самым небывалый конкурс. Реально он поступает туда, где прошел по конкурсу на бюджетное обучение. Часто эта специальность не соответствует профессиональным предпочтениям студента. Видя реальную ситуацию на рынке труда, студент старается получить дополнительное образование на дополнительных профессиональных курсах или в рамках дистанционного обучения. В итоге, с одной стороны, мы получаем рост доходов учебных заведений и увеличение объема

знаний умений и навыков студентов, но, с другой – это затрудняет построение прогнозов.

Таким образом, в ситуации качественной подготовки управленческих кадров складывается следующая картина. Стабильно высокий спрос среди абитуриентов на обучение по специальности «Менеджмент» порождает создание дополнительных возможностей для подготовки по данной специальности, причем на разных уровнях, начиная от среднего специального и дополнительного образования.

Итак, описанные выше проблемы актуализируют целый ряд вопросов, требующих практического решения в рамках психологической науки.

Это вопросы, связанные с оценкой качества подготовки специалистов в учебных заведениях высшего и среднего звена. Как уже обсуждалось, от современного менеджера требуется не только наличие знаний по ряду теоретических и практических дисциплин, но и обладание определенными психологическими характеристиками, составляющими блок так называемых профессионально важных качеств личности менеджера. Соответственно, перед учебными заведениями, ведущими подготовку по специальности «Менеджмент», встает задача либо оценки наличия определенного уровня развития и интегрированности данных качеств личности еще на этапе вступительных испытаний, и (или) целенаправленной работы в процессе профессионального обучения, направленной на развитие этих качеств.

Другая сторона проблемы касается выявления профессионально значимых характеристик эффективного менеджера. Для этого требуется, во-первых, выделить критерии эффективности деятельности менеджера, а во-вторых, выявить психологические качества и их особенности, присущие эффективным менеджерам.

Третий блок проблем связан с установлением соответствия между профессионально значимыми психологическими характеристиками эффективных менеджеров

и наличествующими психологическими характеристиками выпускников, претендующих на должность менеджера, а также в этот блок можно включить и необходимость изучения динамики профессионально важных психологических характеристик в процессе обучения.

Таким образом, несмотря на наличие широкого спектра теоретических и практических работ по проблемам подготовки и аттестации менеджерского персонала, в данной области существуют актуальные проблемы, требующие приложения дополнительных исследовательских усилий в рамках более глубоких психологических исследований.

Нами было проведено исследование индивидуально-психологических особенностей личности менеджеров в области мотивации, самоуправления, направленности личности и коммуникации. В исследовании приняли участие 52 человека в возрасте от 25 до 50 лет: 34 человека, занимающих должности менеджеров высшего и среднего звена и 18 человек – контрольная группа (лица, не занимающие управленческие должности).

Сопоставление результатов отдельных групп менеджеров с контрольной группой показало, что в этом случае удается выделить специфичные для каждой из них ПВК.

В частности, менеджеры старшей возрастной группы статистически достоверно отличаются от контрольной группы меньшей направленностью на себя ($t=2,49$; при $p<0,05$), более низкой способностью к прогнозированию ($t=2,12$; при $p<0,05$). Как тенденцию, можно рассматривать и отличия по более выраженной организаторской склонности ($t=-1,77$) и более низкой способности к принятию решений ($t=1,54$).

Молодые менеджеры достоверно отличаются от контрольной группы низким показателем способности к анализу ситуации ($t=2,3$; при $p<0,05$). Как некоторую тенденцию, можно рассматривать и их более низкую способность к прогнозированию ($t=1,62$).

Сравнение женщин-менеджеров с контрольной группой показало, что между этими группами существуют статистически достоверные различия по показателю способности к прогнозированию ($t=2,16$; при $p<0,05$), который у женщин сформирован хуже. У женщин также ниже развиты способность к анализу ситуации ($t=1,78$) и общая способность к самоуправлению ($t=1,95$).

Сопоставление результатов менеджеров-мужчин с контрольной группой показало, что у последних статистически выше значение направленности на себя ($t=2,41$; при $p<0,05$). Кроме того, как тенденцию можно рассматривать отличия по показателям: более высокой направленности на дело ($t=-1,56$), более низко выраженной способности к анализу ситуации ($t=1,75$) и прогнозированию ($t=1,62$), а также более низкой мотивацией избегания неудач ($t=1,86$).

Обобщая сказанное выше, можно констатировать, что различные группы менеджеров отличаются от представителей контрольной группы более низкой эгоцентрической направленностью, несколько более высокими организаторскими склонностями, а также более редко используемыми возможностями по анализу ситуации и прогнозированию. При этом, если первые два признака позитивно характеризуют управленческий потенциал менеджеров, то последние указывают на существование резервов развития для них.

Была также предпринята попытка оценить сходство в структурах взаимосвязей показателей в этих группах. Для этого нами были вычислены коэффициенты линейной корреляции Пирсона. Наглядным отражением структуры взаимосвязей показателей в корреляционной матрице являются корреляционные плеяды – графическое отражение взаимосвязи между парами показателей в структуре матрицы.

В экспериментальной группе в корреляционных плеядах связаны 10 показателей. Они образуют четыре плеяды. Общее количество связей между показателями – семь, из них межфункциональных (между показателями разных методик) связей – две.

Корреляционная структура контрольной группы плохо организована, свидетельством чего является небольшое число связей и связанных показателей.

Таким образом, мы определили, что комплекс изучаемых нами показателей в экспериментальной группе имеет более интегрированный характер. Это позволяет нам говорить о том, что профессионально важной особенностью менеджера является не столько уровень выраженности тех или иных изучаемых нами характеристик, сколько степень интегрированности этих характеристик, богатство взаимосвязей между ними. Это дает возможность менеджеру адекватно действовать в различных, часто изменяющихся ситуациях, что, в свою очередь, повышает успешность профессиональной деятельности в сфере менеджмента (управления).

Проведенное эмпирическое исследование позволило нам сформировать модель профессионально важных характеристик современного успешного менеджера. Наличие модели стало основанием для проведения дальнейших исследований в рамках изучения качества подготовки менеджерского персонала. В проводимом исследовании нас более всего интересовал вопрос: происходит ли в процессе профессионального обучения по специальности «Менеджмент» не только овладение профессиональными знаниями, но и развитие профессионально-важных качеств личности?

Практическое исследование, направленное на выявление того, формируются ли профессионально важные качества в процессе обучения на краткосрочных курсах, было проведено на базе УМЦ «Лидер» (г. Йошкар-Ола). Выборку исследования составили лица, обучающиеся по специальности «Менеджмент». Всего в исследовании приняли участие 17 человек. Организация исследования предполагала проведение срезовой диагностики при помощи блока методик, направленных на изучение и оценку ПВК менеджеров в начале и в конце обучения. Исследование проходило по 28 показателям. Полученные в начале и конце

обучения результаты были подвергнуты процедуре статистического сравнения. Результат оказался ожидаемым: не произошло статистически значимых изменений в развитии ни одного из исследованных качеств.

Наше исследование может быть расширено за счет проведения подобной диагностики и в высших учебных заведениях.

На данном этапе исследовательской работы уже можно сказать, что менеджеры, завершив свою профессиональную подготовку в учебных заведениях, далеко не всегда приобретают, развивают те качества личности, которые соответствуют модели успешного менеджера.

Это говорит о необходимости внедрения дополнительных психологических программ в процесс профессиональной подготовки менеджерского персонала.

В данной статье была сделана попытка показать не только наличие проблем в подготовке квалифицированных менеджеров, но и выявить возможные пути их решения. Для решения актуализированных проблем подчеркивается необходимость проведения практических психологических исследований, направленных на поиск критериев эффективности менеджера, выявление спектра профессионально важных характеристик менеджера, а также учет выявленных качеств в профессиональной подготовке менеджерского персонала. Предполагается, что на результатах данных исследований будет базироваться создание эффективных средств аттестации руководящих работников, а также программы оптимизации профессиональной подготовки менеджеров с учетом необходимых психологических характеристик.

Безусловно, подобная работа имеет большую практическую значимость не только в рамках методического обеспечения психологической службы предприятий и учебных заведений, но и в проведении профориентационной работы, тренинговой работы на предприятиях и в организациях, построении прогнозов эффективности обучения и профессионального отбора менеджеров.

Литература

1. Егоршин, А.П. Управление персоналом / А.П.Егоршин. – М.: Академический проект, 2002. – 720 с.
2. Кафидов, В.В. Управление персоналом / В.В.Кафидов. – М.: Академический проект, 2005. – 144 с.
3. Мескон, М.Х. Основы менеджмента / М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
5. Урбанович, А.А. Психология управления: учеб. пособие / А.А.Урбанович. – Минск: Харвест, 2001. – 640 с.
6. Что ждет российское образование и наука // Обучение & карьера. – 2006. – № 12 (105). – С.18–19. ■

ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.И.Кулешова

Реалии развития современного общества, образования делают настоятельной задачей воспитания личности, способной не только к адаптивной, но и к творческой деятельности.

Приоритетность воспитания в образовательном процессе обозначена в правительственных документах по проблемам образования, в современных психолого-педагогических исследованиях, в материалах педагогических научно-практических конференций. Рефреном в них звучит насущная мысль о непрерывном обогащении человеческого сообщества на основе активно-преобразующей, созидательной деятельности людей, которые на базе полученного образования внутренне мотивированы на эту деятельность и видят в ней приоритеты своей жизненной самореализации.

Как показывают наука и практика, период младшего школьного возраста наиболее благоприятен для воспитания творческой самостоятельности. Ведь именно в этом возрасте резервы развития младшего школьника позволяют заложить и культивировать многие личностные качества самореализующейся, творчески самостоятельной личности. Перед начальной школой остро стоит проблема подготовки младшего школьника к образованию в основном звене школы, пробуждая у него *желание* и развивая *уме-*

ние учиться, инициативность, самостоятельность, творческие способности, формируя навыки сотрудничества в различных видах деятельности, а не только решая вопрос накопления знаний и формирования навыков в решении предметных задач.

При всем многообразии исследований ученых, проблема пока еще не получила должного решения и не утратила актуальности.

Можно обозначить несколько противоречий, сложившихся в вопросе воспитания творческой самостоятельности младшего школьника:

– между продолжающим оставаться формирующим подходом к воспитательной деятельности на основе ретрансляции знаний о культуре и развивающим (гуманистическим) подходом к воспитательной деятельности, раскрывающим сущность личности в ее творческой самореализации;

– между требованиями, предъявляемыми к выпускнику начальной школы современной системой общественного образования, и отсутствием, несформированностью у выпускника начальной школы способов самостоятельной творческой деятельности, адекватных требованиям уровню современного знания;

– между устойчивым стереотипным мнением педагогов о возрастных возможностях

младшего школьника и исследованиями в современной науке, изменившими представления о границах самостоятельности и существовании рефлексии в младшем школьном возрасте.

Необходимость в научно обоснованном решении проблемы воспитания творческой самостоятельности в младшем школьном возрасте, в совершенствовании воспитательного процесса в начальной школе в условиях гуманистической парадигмы образования обуславливают актуальность нашего исследования.

Цель предпринятого автором исследования – теоретически обосновать и разработать воспитательную систему, развивающую творческую самостоятельность младшего школьника.

Задачи исследования:

- проанализировать современные подходы к интерпретации творческой самостоятельности младшего школьника на психолого-педагогическом уровне;
- обозначить теоретические основы воспитания творческой самостоятельности младшего школьника;
- экспериментально подтвердить эффективность либо несостоятельность предложенной воспитательной системы.

Современные психолого-педагогические исследования возрастных возможностей младшего школьника, практическое воплощение идей развивающего обучения в начальной школе убеждают педагогическое сообщество в том, что личностные особенности младшего школьника можно рассматривать лишь как **относительно устоявшиеся**. Ярким подтверждением являются данные психолого-педагогических исследований, изменившие представления о границах самостоятельности, возможности развития рефлексии у младшего школьника. Если раньше считалось, что младшему школьнику достаточно быть послушным и прилежным исполнителем школьных требований, что ему еще рано быть самостоятельными, то теперь педагогам и родителям представляется вполне приемлемым обозначенное в

программе начальной школы требование воспитывать у младшего школьника учебную самостоятельность и умение учиться.

Векторными ориентирами в понимании сущности творческой самостоятельности младшего школьника служат два значительных открытия в общей и педагогической психологии.

Открытие в общей психологии связано с обоснованием принципа творческой самодеятельности, суть которого раскрывается как возможность субъекта в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживаться и проявляться, но в них созидаться и определяться.

Открытия в педагогической психологии связаны с введением понятия зоны ближайшего развития, которая характеризует продвижение обучаемого в умственной деятельности на ближайший период и опирается на его созревающие способности. Началом зоны ближайшего развития считается уровень актуального развития, отражающий достижение непосредственных целей обучения. Применительно к начальной школе – это язык, письмо, чтение, счет, рисование, поскольку первоклассника надо научить чтению, письму, счету. Вместе с этим наблюдается достижение других эффектов обучения, к числу которых относятся абстракция и обобщение. Появление данных способностей, выходящих за рамки непосредственно ближайших целей обучения в начальной школе, опосредовано включением и решением целой серии последовательно усложняющихся учебных задач, способствующих обобщению мыслительной деятельности младшим школьником.

Стремление младшего школьника обобщить не просто факты, а принципы и способы собственного действия нацеливают его на получение знания-метода. Получение младшим школьником подобного знания-метода, на основе проявления способности к обобщению, абстрагированию, требует от него самостоятельных творческих действий. Таким образом, зона ближайшего развития расширяется до зоны творческой самосто-

тельности, в которой младший школьник может продемонстрировать способность к самостоятельному творческому экстраполированию усваиваемых в сотрудничестве с учителем знаний и умений.

Нахождение младшего школьника в зоне творческой самостоятельности обеспечивается комплексом личностных характеристик. Из множества компонентов личностных свойств и качеств выделим такие компоненты, которые отражали бы сущность творческой самостоятельности младшего школьника и позволили развивать ее как целостность.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственных наблюдений мы заключили, что к ведущим компонентам относятся, мотивационный, интеллектуальный, деятельностный, эмоционально-ценностный.

В мотивационном аспекте – присутствие творческого мотива. Творческая активность и мотив ориентируют младшего школьника на творческое решение учебной задачи. Побуждением творческого мотива выступают внутренние силы младшего школьника, а не внешние обстоятельства (оценка, боязнь наказания за невыполненную работу и т.д.). Сдвиг мотива на цель активизирует волевые качества, такие как готовность преодолевать трудности, терпеть неопределенность в момент нахождения в творческом поиске, сделать личностный и ответственный выбор среди многих решений, взять ответственность на себя за возможную ошибку, участвовать в целеполагании своих действий в учебно – творческой деятельности, проявляя целеустремленность и творческую направленность.

В интеллектуальном аспекте – проявление творческого мышления: чувствительность к противоречиям, умение выбрать нужные данные, поставить задачу, нацелить весь ход анализа учебной проблемы на достижение результата. Творческий стиль мышления младшего школьника опирается на такие способности как воображение, ассоциативность, фантазия и даже мечтатель-

ность. Развитая речь, позволяющая младшему школьнику выдвинуть гипотезу, обосновать решение задачи, отстоять свою точку зрения. Широкая информированность об окружающем мире.

В деятельностном аспекте – владение стройной системой средств: логических, информационных. При помощи логических средств младший школьник выявляет отношения между элементами системы. Применяя алгоритм, он анализирует проблему. Владение такими оргдеятельностными способностями как планирование, рефлексия помогают в достижении цели творческой деятельности. Хорошо развитые навыки сотрудничества и опыт групповой работы обеспечивают процесс сотворчества. Умение пользоваться справочными материалами, источниками дополнительной информации помогают младшему школьнику производить самостоятельный поиск необходимых знаний.

В эмоционально-ценностном аспекте – вера в себя, сохранение эмоциональной стабильности при нахождении в зоне творческого поиска, жизнерадостность, чувствительность к новому, эмоциональная отзывчивость, дружелюбие, приобретение ценности собственного творческого опыта, ценности общения в творческом поиске, переживание радости от успеха своего открытия мира.

Таким образом, сущность творческой самостоятельности младшего школьника мы определяем как свойство личности, обеспечивающее младшему школьнику возможность самореализации через самостоятельный поиск способов решения учебных проблем, самостоятельный выбор средств деятельности на основе способности к концентрации творческих усилий в целеобразовании, планировании, регулировании лично-ориентированной деятельности.

Творческая самостоятельность младшего школьника может появиться как спонтанно, так и в результате целенаправленно организованного воспитательного процесса, при эффективном разворачивании которого

больше вероятность появления такого важного личностного свойства у младшего школьника.

Теоретические основы обозначены нами в модели воспитания творческой самостоятельности младшего школьника. Основным принципом модели является *антропологический метапринцип*.

Структура воспитательной системы, развивающей творческую самостоятельность младшего школьника, в модели представлена следующими блоками:

– целеопределяющий. Цель разрабатываемой нами воспитательной системы: воспитать творческую самостоятельность в младшем школьном возрасте. Наш подход к организации воспитания творческой самостоятельности в младшем школьном возрасте основан на следующих предпосылках. Во-первых, целевые ориентиры воспитания интегрированы с собственно учебными ориентирами, так как ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – учебная. Во-вторых, допускаем рассогласованность между оптимально организованным воспитательным воздействием и невысокой воспитательной результативностью в данный момент, так как личностные особенности младшего школьника в современном знании рассматриваются лишь как **относительно устоявшиеся**. Подобный подход мы обозначили как личностно ориентированное воспитание;

– методологический. В качестве теоретических основ воспитания творческой самостоятельности младшего школьника мы выделили:

- личностно-деятельностный подход, означающий, что творческая самостоятельность воспитывается, развивается и реализуется только в процессе собственной деятельности младшего школьника;

- гуманистический подход, означающий максимальное развитие всех потенциалов младшего школьника: его становления как человека умелого, его развития как человека творческого и обретения им роли человека морали, т.е человек выступает всегда и везде в качестве наивысшей ценности и

достойной цели. Творческая самостоятельность младшего школьника осознается им как ценность существования человека;

- компетентностный подход, означающий общую подготовленность к действию в конкретной ситуации, направленность воспитательного процесса посредством творческой самостоятельности на понимание младшим школьником «себя-в-мире» и «мира-в-себе», который реализуется в самовыражении и самосовершенствовании младшего школьника.

Обозначим принципы воспитания творческой самостоятельности младшего школьника. К их числу мы отнесли: принцип *системности и целостности*, постулирующий единство и целостность личности младшего школьника в процессе воспитания; *творческой активности*, стимулирующий у младшего школьника желание стать субъектом как коллективного, так и индивидуального жизнетворчества; *рефлексивности*, означающий развитие у младшего школьника умений и навыков самоанализа и самооценки, потребности в рефлексии событий, происходящих в индивидуальной или коллективной деятельности; *нравственности*, означающий ценностное наполнение избираемых младшим школьником форм и способов самореализации и самоутверждения; *диалогичности*, означающий активный, конструктивный диалог педагога с младшими школьниками, младших школьников друг с другом; *самостоятельности*, предполагающий овладение младшим школьником приемами самостоятельной работы, умениями общей учебной деятельности: постановка собственных учебно-творческих целей, планирование собственной деятельности, самоанализ, самооценивание;

– личностно ориентированная образовательная среда, рассматриваемая нами как системное развивающее влияние предметной, социальной сред, наполненных эвристическими, рефлексивными ситуациями. Появляющиеся новые личностные качества у младшего школьника помогают ему ориентироваться в мире интересов.

Построение личностно ориентированной образовательной среды осуществлялось с учетом следующих педагогических условий:

- открытость младшего школьника к новому, к самостоятельной творческой деятельности, гибкость мышления, рефлексивность;

- систематическое включение младшего школьника в самостоятельную творческую деятельность, предусматривающую поэтапное ее усложнение. Решая все усложняющиеся учебные проблемы, младший школьник приобретает определенный уровень воспитанности творческой самостоятельности;

- нахождение младшего школьника в позиции творческого субъекта, приобретающего общеучебные умения самостоятельных творческих действий в познавательной деятельности;

- учет возрастной периодизации в развитии творческих способностей и самостоятельности младшего школьника;

- формируемая и развиваемая адекватная самооценка младшего школьника и чувство собственной компетентности как основа для роста уровня воспитанности творческой самостоятельности.

Определяя этапы воспитания творческой самостоятельности младшего школьника, мы исходили из того, что рефлексивное действие выступает определяющим как в творческом процессе, так и в проявлениях самостоятельности человеком. Мы опирались на положение педагогической психологии о том, что субъектом рефлексии в учебной деятельности сначала является класс, затем – группа учащихся, потом – учащийся.

Теоретические знания и собственный педагогический опыт позволил выделить следующие этапы воспитания творческой самостоятельности младшего школьника: этап воспитания коллективного субъекта творческой самостоятельности (позиция Я-школьник), этап воспитания группового субъекта творческой самостоятельности (позиция Я-ученик), этап воспитания индивидуального субъекта творческой самостоятельности (позиция Я-учащийся, то есть учащий себя).

Этап воспитания **коллективного субъекта творческой самостоятельности** (позиция Я-школьник) связан с началом обучения в школе. Он является своеобразным «социальным экзаменом» сложившемуся к этому моменту уровню творческой самостоятельности. Первой ступенькой на пути становления творческой самостоятельности младшего школьника выступает опыт социального творчества. Этот опыт младший школьник получает в процессе вхождения в новую для него учебную деятельность. От него требуется умение самостоятельно выстроить отношения с социально «значимым» взрослым – учителем, с новым коллективом сверстников. Творческий момент в этой ситуации для младшего школьника будет заключаться в том, что ему придется выстраивать отношения с окружающими в новой для него деятельности, учебной. Препятствием к этому будут прежний опыт игровых взаимоотношений не применим к изменившимся условиям, хотя первоклассник неосознанно старается перенести его в новую социальную ситуацию.

Задача учителя на этом этапе состояла в воспитании коллективной творческой самостоятельности, когда класс искал, находил, «открывал» нормы сотрудничества, приемлемые для условий учебной деятельности при ее коллективно-распределенном характере. Осваивая в игровой, а затем в учебной ситуации нормы коллективной, групповой работы, младшие школьники учились прислушиваться друг к другу, понимать позицию одноклассника, принимать или корректно опровергать предложенные одноклассниками мнения, суждения и т.д.

В условиях начала обучения, когда у первоклассника еще отсутствуют или находятся в стадии становления операциональные умения учебной деятельности (счет, чтение, письмо), воспитание творческой самостоятельности осуществлялось на основе дидактических игр социальной направленности. Например, в проектной игре «Путешествие по своей школе» ставилась задача адаптироваться к школьной жизни, освоить жизненное пространство школы, познакомить-

ся со взрослыми, обеспечивающими жизнедеятельность школы (директор, повар, завхоз и т.д.) и одновременно применить полученные знания о сотрудничестве при выполнении, а затем коллективном обсуждении результатов групповых заданий. Формами работы были коллективная, групповая.

Другой формой работы выступала сюжетно-ролевая игра. Данная форма работы особенно актуальна для первоклассников, находящихся в стадии перехода от игровой к учебной деятельности. Помимо этого, в игре решались и другие, актуальные для первоклассников моменты, такие как развитие речи, творческой фантазии, снятие физического напряжения и т.д. Например, в игре «Продолжи сказку» надо не только придумать окончание сказочного сюжета, но и по мере изложения изобразить жестами и мимикой придуманное окончание сказки, то есть снять свой фильм. А так как, помимо актеров, в снятии фильма принимают участие и люди других профессий (режиссер, сценарист, художник, оператор и т.д.), то всем участникам игры хватает игровых ролей. Не задействованным конкретно в сюжете предлагаются роли экспертов, кинолюбителей, корреспондентов новостей кино и т.д. В итоге, все младшие школьники класса оказываются включенными в «игровое кинопроизводство» в соответствии с желаниями и индивидуальными способностями.

Сюжетно-ролевая игра «Сказки из мусора» (или подобные ей) может служить как переходная от коллективного субъекта творческой самостоятельности к групповому субъекту творческой самостоятельности. Пользуясь мусором (пустые коробки, полиэтиленовые пакеты, стружки от дерева, опилки и т.д.) как актерскими атрибутами, надо придумать историю о том, как надоело мусору лежать на холодной и грязной свалке, и ее обитатели решили друг другу помочь. Благодаря детской фантазии появляются домики их коробок, цветные занавески из пакетов, человечки из щепок с волосами из стружек и сочиняется сказочный сюжет, разыгрываются маленькие сценки по

группам, которые можно потом объединить в одну большую сказку.

Этап воспитания **группового субъекта творческой самостоятельности** (позиция Я-ученик) мы относим к периоду второго, третьего классов, так как младший школьник постепенно овладевает операциональными способами учебной деятельности.

Учебная деятельность младшего школьника связана с решением системы учебных задач. Функциональное назначение учебной задачи не только в отражении логики усвоения учебного материала, но и в том, чтобы соответствовать закономерностям психического развития младшего школьника, в том числе воспитанию у него творческой самостоятельности. В.В.Давыдов указывает на очень важный момент становления качеств субъектности у младшего школьника, когда тот не просто выслушивает формулировку задания, а начинает задавать вопросы, уточняющие смысл задания. Это дает возможность показать учителю творческий характер предложенного задания. По сути, принятие младшим школьником задания предстает как процесс принятия решения о режиме действия – творческом или алгоритмическом. В зависимости от этого, младший школьник либо будет ориентироваться на прямые указания учителя и пытаться реализовать известные способы действия, либо начнет разрабатывать собственные творческие решения. На этом этапе основными методами нашей работы выступали: стимулирование и мотивация учения, проблемно-поисковый, моделирование, метод решения учебных задач, контроля. Мы применяли приемы: создание проблемных ситуаций, постановка проблемных вопросов, освоение приемов решения проблем. Основными формами работы являлись исследовательские и проектные формы (учебный проект «Тайны страны междометий», межпредметный проект «История костюма» (история и художественный труд) и т.д.). Формами работы были парная, групповая.

Этап воспитания **индивидуального субъекта творческой самостоятельности**

(позиция Я-учащийся) мы реализовывали в четвертом классе. Сразу хотим заметить, что в этот период только начинается переход к индивидуально-творческим действиям младшим школьником и, как показало проведенное исследование, лишь 5% способны к полной самостоятельно-творческой деятельности. Для остальных процесс проблематизации доступен пока только в коллективной деятельности, а вот осуществление поиска решения проблемы самостоятельно смогли выполнить 40% младших школьников. На данном этапе нами применялись методы стимулирования и мотивации учения, проблемно-поисковый и моделирование, метод решения учебных задач, контроля. Формами работы были парная, индивидуальная. Так, например, в процессе игры «Бумеранг творческих идей» был создан индивидуальный образ идеального младшего школьника, которого мы назвали *homo faber*, что значит человек творческий. При этом было оговорено существенное дополнение, что *homo faber* – это не только человек, умеющий рисовать, танцевать, «открывать знания», но и стремящийся к самостоятельному решению жизненных ситуаций (отношения с родителями, сверстниками т.д.). Идеальный образ *homo faber* был определен как дальняя перспектива (в нашем случае – конец обучения в начальной школе). Его образ был зафиксирован в индивидуальных детских блокнотиках, которые мы назвали «Я учусь жить творчески». На уроке – конференции «История моего имени» нужно было не только рассказать об истории своего имени, но и о знаменитых людях с такими же именами. Составить и красочно оформить пригласительные для участников конференции (индивидуальные задания). Группе репортеров – взять пра-

вильно интервью у выступающих по теме урока-конференции;

– результативный, отражающий уровень воспитанности творческой самостоятельности младшего школьника как главной цели воспитательной системы.

Содержащиеся в исследовании теоретические положения и выводы были апробированы и получили подтверждение в ходе опытно-экспериментальной работы в начальных классах школ № 4, № 14 г. Новый Уренгой (Тюменская область), № 30 г. Оренбурга.

Крупнейший детский психолог прошлого столетия Анри Валлон образно подметил, что каждый возраст ребенка является своего рода стройкой, одна часть которой обеспечивает текущую деятельность, другая же, значительная часть, подчинена сооружению будущего здания и оправдывается в последующие годы. Полностью разделяя его мысль, считаем, что один из возможных вариантов воспитания творческой самостоятельности младшего школьника, представленный в нашей статье, может помочь в поиске путей решения вопроса воспитания человека, живущего в XXI веке, стремящегося и способного к творческой самореализации.

Литература

1. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
2. *Рубинштейн, С.Л.* Принцип творческой самодетельности / С.Л.Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С.101–107.
3. *Симановский, А.Э.* Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников / А.Э.Симановский. – М.:Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 272 с.
4. *Цукерман, Г.А.* Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А.Цукерман. – М.–Рига: Эксперимент, 2000. – 224 с. ■

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

О.М.Семенова

В условиях социально-экономических изменений, происходящих в нашей стране, перед педагогическими вузами встал вопрос о качестве подготовки будущих учителей к продуктивной педагогической деятельности. Студенты в период обучения в педагогическом вузе должны научиться самостоятельно добывать знания, овладеть умениями, воспринимать новую информацию и осмысливать ее, «уравновешивать» в своем сознании различные точки зрения и критически осмысливать. Решение данных задач требует формировать критическое мышление будущего учителя, без которого нельзя достичь ни педагогической компетентности, ни творческой активности.

Анализ научной литературы показывает, что если проблема формирования педагогического мышления учителя – далеко не новая научная проблема, то проблема формирования критического мышления учителя еще не достаточно осмыслена педагогической наукой.

Термин «критическое мышление», известный по работам Ж.Пиаже, Дж.Брунера, Л.С.Выготского и других психологов, в настоящее время практически не используется, хотя признан необходимым. С одной стороны, оно ассоциируется с негативным, отвергающим, поскольку предполагает спор, дискуссию, конфликт. С другой стороны, оно объединяет понятия «аналитическое мышление» и «логическое мышление». Соответственно, дать определение этому понятию весьма непросто: слишком много различных параметров – умений, видов деятельности, ценностей – оно в себя включает.

Потребность восполнить указанный пробел в научном знании определяет важность разработки данного понятия, а также определения средств формирования критического мышления будущего учителя. Анализ научной литературы показывает на наличие

разнообразных точек зрения и оценок относительно понятия «критическое мышление».

Так, Д.Халперн определяет критическое мышление как направленное мышление, которому свойственны взвешенность, логичность и целенаправленность, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата [10, с.22].

Осмысление данного определения показывает, что его характеристиками являются контролируемость, обоснованность, целенаправленность. К нему прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений.

Дэвид Клустер определяет критическое мышление таким образом: во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное, во-вторых, информация является отправным пунктом критического мышления, в-третьих критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить, в-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации, в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное [5, с.5].

В других определениях понятия «критическое мышление» указывается, что для него характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение. Все определения подразумевают активность личности, которая должна быть направлена на решение конкретной когнитивной задачи.

Мы полагаем, что критическое мышление означает не негативность суждений или критику, а разумное рассмотрение разнообразия подходов и философий с тем, чтобы

вынести обоснованные суждения и решения. Слово «критическое» в этом контексте означает «аналитическое», не принимающее на веру. Основными свойствами такого мышления, как подчеркивает А.Н.Шуман, являются систематичность, комплексность, последовательность в суждениях (употребление верных выводов), мультиперспективность (к его схемам подходит любое содержание), метакогнитивность (наличие рефлексии и многоуровневости), доступность обучению [6, с.11].

Мы в своей работе опираемся на определение, разработанное В.А. Попковым и А.В.Коржуевым: «Критическое мышление – специфическая форма оценочной деятельности субъекта познания, в процессе которой происходит выявление и оценка степени соответствия того или иного объекта, явления, продукта деятельности различным эталонам и стандартам, способствующие смысловому самоопределению субъекта познания» [8, с.14].

Критическое мышление учителя предполагает сформированность комплекса умений анализа и оценки явлений и процессов окружающего мира, умений самооценки и самокоррекции, определения собственного места в окружающем мире, проектирования и выстраивания собственной профессиональной

деятельности. Учитель не просто владеет конкретными профессиональными знаниями, умениями, но пользуется приобретенными таким образом, чтобы моделировать педагогическое взаимодействие, созидать новое в рамках сотрудничества с учащимися.

Критическое мышление студента – будущего педагога есть важнейшее, самоценное и не компенсируемое тем или иным сочетанием других интеллектуально-личностных качеств способность, позволяющая успешно решать педагогические задачи. В этой связи актуальным становится разработка технологий его формирования и развития у будущего учителя.

Формирование критического мышления будущего учителя предполагает развитие умений критически мыслить. Обратившись к идеям Д.М.Шакировой и Н.Ф.Плотниковой, которые на основе анализа таких понятий, как рефлексия – отрицание – критика – критичность – самокритика – аргументация – доказательство – опровержение – оценка – самооценка – оценочное суждение, выделили адекватные их (понятия) содержанию умения критически мыслить [7, с.309], мы конкретизировали ряд их идей.

Результаты раскрытия взаимосвязи понятий, личностных качеств и умений представлены в табл. 1.

Таблица 1

Взаимосвязь основных понятий, качеств личности и умений, формируемых при обучении будущих учителей критически мыслить

Базовые понятия	Качества личности	Умения, необходимые для критического мышления
Рефлексия	Восприимчивость, осознанность	Осмыслить и осознать свою деятельность, критически проанализировать ее и конструктивно усовершенствовать
Критичность	Самостоятельность, интеллектуальность	Осуществлять педагогическую оценку как условие осуществления деятельности, так и собственно деятельности, т.е. самокритика, занять определенную позицию в образовательном процессе, оценить выдвинутые гипотезы, результаты их исследования
Анализ	Гибкость, настойчивость	Умение организовать контроль и самоконтроль; умение анализировать причины несоответствия и собственные ошибки; умение правильно диагностировать педагогическое явление; умение находить оптимальные способы решения педагогических задач

Одним из аспектов рефлексии как работы с фактическим знанием, находящимся в сознании учителя, является осмысление им своих педагогических действий, выводящее на осознание адекватности проектов и программ воспитания и обучения учащихся сформированной цели. Критичность проявляется в умении оценить как объективные условия, так и собственную деятельность (самокритика), самостоятельно отстаивать свои убеждения, в умении анализировать информацию об учащихся.

Критическое мышление, естественно, формируется логикой жизни, зависит от природных способностей и склонностей, социальной среды и социального воспитания. Но все же основная роль в формировании критического мышления принадлежит преподавателю педвуза. От того, как преподаватель педвуза обучает студентов критически мыслить, обеспечивает восприятие, запоминание, понимание, осмысление и развитие мыслительных операций, зависит продуктивность деятельности студентов, а, следовательно, и эффективность самого процесса обучения.

Критическое мышление – это способность ставить новые, полные смысла вопросы, высказывать разнообразные аргументы при принятии и выполнении педагогических решений. Оно способствует установлению взаимопонимания между педагогом и учащимися, пониманию внутреннего мира учащегося, продуктивному взаимодействию с ними, осознанию наличия различных «взглядов на мир», позволяет наполнять смыслы педагогических ситуаций с высоким уровнем неопределенности.

Главная предпосылка включения критического мышления в учебную программу состоит в следующем: преподаватель должен сам овладеть новым мышлением, быть способным размышлять об учебном процессе по мере его осуществления, описывать этот процесс с помощью определенного словаря и использовать те методы обучения, которые способствуют развитию критического мышления.

Решение задачи формирования критического мышления учителя, как подчеркивает В.А.Болотов, требует разработать новую, ориентированную на студента программу, построенную на интерактивных подходах; новый словарь для понятий, характеризующий критическое мышление; среду обучения, в которой студенты могут проводить исследования, делать открытия и осуществлять разработки; новые методологии обучения, развивающие критическое мышление; новые методы оценки результатов деятельности студентов [1, с.73].

Одним из средств формирования критического мышления будущего учителя является проблемный семинар, акцент на котором делается на аналитические и оценочные способности, развитие которых способствует переходу от преимущественно нереплексивного к осознанному овладению мыслительными приемами и операциями, необходимыми для критического мышления.

Содержание этого семинара составляют знания о методах и приемах критического мышления, которыми необходимо овладеть, о том, как учить этим приемам учащихся с учетом основных известных факторов эффективного обучения. На проблемном семинаре студентам раскрываются пути получения рефлексивных знаний об операциях мышления (через сообщение, помощь при самостоятельном поиске и др.), пути организации отработки приемов и операций для их автоматизации и обобщения; описываются технологии формирования критического мышления и системный анализ педагогических задач. Организация такого семинара предполагает усвоение любого другого материала, ознакомление с содержанием приемов и способов обучения им, а затем проведение практических занятий, направленных на освоение умений проектирования и реализации этого процесса.

Наш опыт показывает, что достаточно эффективными для формирования критического мышления будущего учителя являются методы проблемного и исследовательского обучения, которые реализуются через

разнообразные организационные формы обучения. Это проблемная лекция, основой которой служило моделирование педагогических ситуаций, имитация научных семинаров и дискуссий, отражающих все свойства оригинала, лабораторно-практические занятия проблемного и исследовательского характера, в основу проведения которых положена организация самостоятельной работы студентов, исследовательские самостоятельные работы студентов во внеаудиторное время.

Органичное включение работы по технологии развития критического мышления в систему образования дает возможность личностного роста, ведь такая работа обраще-

на, прежде всего, к студенту, к его индивидуальности.

Среди технологий, которые позволяют эффективно формировать критическое мышление студентов, мы используем разработанную американскими педагогами Дж.Стилом, К.Мередилом и Ч.Темплом технологию развития критического мышления через чтение и письмо, суть которой заключается в том, что «обучение мышлению следует понимать как хождение в подмастерьях у мастера познания» [9, с.10]. Опираясь на идеи ученых, мы выделили технологические этапы развития критического мышления будущего учителя (см. табл. 2).

Таблица 2

Технология развития критического мышления будущего учителя

Технологические этапы			
Вызов	Реализация	Рефлексия	Домашнее задание
<ul style="list-style-type: none"> – актуализация опыта и имеющихся знаний учащимися; – пробуждение интереса к получению новой информации; – постановка учащимися индивидуальных целей обучения; – формирование мотивации на учебную деятельность 	<ul style="list-style-type: none"> – получение новой информации; – корректировка студентами поставленных целей обучения; – систематизация знаний, соотнесение известного с новым; – освоение способа работы с информацией 	<ul style="list-style-type: none"> – размышление, рождение нового знания; – создание целостного представления о предмете; – постановка учеником новых целей обучения; – освоение способа работы с информацией 	<ul style="list-style-type: none"> – составление структурно-логических схем; – формирование навыков самостоятельной работы; – подготовка студентов к самообразованию

Задачей этапа «вызов» является анализ учащимися того, что они уже знают об изучаемой теме, что создает дополнительный стимул для развития мотивов познавательной, мыслительной деятельности, формированию будущими учителями ее целей.

Задачами этапа «реализация» являются получение не просто новой информации, но информации «наведение на идею», информации «размышления», овладение которыми осуществляются на базе новой информации (текст, фильм, содержание лекция и т.д.).

Задачами этапа «рефлексия» является развитие рефлексивных способностей студентов, развитие мыслительных операций. Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения. Реализация данного этапа способствует разви-

тию умений сбора, переработки, обобщению информации, выделению в ней главного и второстепенного, а также, как подчеркивают И.О.Загашев и С.И.Заир-Бек, развитию навыков запоминания, организации, анализа, генерирования, интегрирования, оценивания [2, с.46].

В нашей практической работе по формированию критического мышления будущего учителя на этапе «рефлексия» мы опираемся на идеи С.И.Заир-Бек, разработавшей механизм развития знаний: 1. Актуализация имеющихся знаний, выявление затруднений и пробелов в знаниях, формулировка вопросов. Итог – постановка целей учебной деятельности. 2. Знакомство с новой информацией, ее соотнесение с имеющимися знаниями, поиск ответов на поставленные вопросы, выявление затруднений и проти-

воречий, корректировка целей. 3. Суммирование и систематизация новой информации, ее оценки, ответы на поставленные ранее вопросы, формулировка вопросов, постановка новых целей учебной деятельности [9, с.20].

Возможность использования механизма развития знания объясняется тем, что рефлексия как работа со знанием, есть интеллектуально-личностное качество регуляции и выбора понятийно формулируемой цели деятельности.

Одним из условий развития критического мышления будущего учителя на этом этапе является отслеживание восприятия студентом изучаемого материала. Рефлексия в составе знания становится не только механизмом осмысления овладеваемого студентами знания, но выявляет неполноту этого знания.

Завершающим этапом технологии развития критического мышления является этап «Домашнее задание», имеющий не только образовательное, но и воспитательное значение. Его задачами являются формирование чувства ответственности студентов, воспитание аккуратности, усидчивости, тщательности и других социально и профессионально ценных качеств.

Наш опыт формирования критического мышления будущего учителя показывает, что этот процесс становится результативным тогда, когда отобранные технологические приемы сочетаются и дополняют друг друга. Благодаря различному их сочетанию становится возможным «помещать» их в рамки традиционных форм обучения, которые приобретают статус инновационных.

Важной формой работы в плане формирования критического мышления студента педагогического вуза является руководство преподавателем выполнением студентами курсовых и дипломных работ, благодаря которому процесс формирования критического мышления студентов становится индивидуализированным.

Большая и значимая роль в проблеме формирования критического мышления студента вуза отводится различным формам контроля учебно-познавательной деятельности.

Сочетание и систематическое использование различных форм организации учебного процесса, задач и упражнений в аудиторное и во внеаудиторное время в аспекте развития критического мышления будущих учителей обеспечивается реализацией совокупностью педагогических условий: предоставление времени студентам для овладения опытом критического мышления становится основой для размышлений, выводящих на принятие различные мнения, идей, альтернативных ценностей; активизация мыслительной деятельности студентов становится основой для осознания ими ценности критического мышления.

Литература

1. *Болотов, В.А.* Критическое мышление – ключ к преобразованию российской школы / В.А.Болотов, Дж.Спиро // Директор школы. – 1995. – № 1. – С.67–73.
2. *Загашев, И.О.* Критическое мышление: технология развития / И.О.Загашев, С.И.Заир-Бек. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
3. *Загашев, И.О.* Учим детей мыслить критически / И.О.Загашев, С.И.Заир-Бек, И.В.Муштавинская. – Изд. 2-е. – СПб.: Альянс «Дельта» совм. с изд-вом «Речь», 2003. – 192 с.
4. *Ильясов, И.И.* Критическое мышление: организация процесса обучения / И.И.Ильясов // Директор школы. – 1995. – № 2. – С.50–55.
5. Критическое мышление и новые виды грамотности: сб. / сост. О. Варшавер. – М.: ЦГЛ, 2005. – 80 с.
6. Логика. Основы критического мышления: учеб. пособие / А.Н.Шуман. – Мн.: ЕГУ, 2004. – 208 с.
7. *Плотникова, Н.Ф.* Формирование умений критически мыслить и работать в команде при обучении студентов вуза / Н.Ф.Плотникова, Д.М.Шакирова // Образовательные технологии и общество. – 2006. – № 4. – С.306–314.
8. *Попков, В.А.* Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании / В.А.Попков, А.В.Коржуев. – М.: Изд. ИУО РАО, 2004. – 200 с.
9. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И.Заир-Бек, И.В.Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.
10. *Халперн, Д.* Психология критического мышления / Д.Халперн. – СПб., 2000. – 503 с. ■

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ЕДИНСТВЕННЫХ ДЕТЕЙ

С.А.Русс

Единственными детьми в семье называют детей, если они не имеют братьев и сестер или воспитываются как единственные с психологической точки зрения. Поэтому к «единственным детям в семье» приравниваются также и дети, у которых разница в возрасте более семи лет с ближайшими к нему, по порядку рождения, сиблингами, или ребенок является в семье единственным мальчиком или девочкой. Исследований, посвященных «единственным детям», немного: большей частью информация о них содержится в сравнительных исследованиях порядка рождения, причем такие исследования зачастую дают противоречивые результаты.

Сегодня по статистике больше 45% всех российских семей, в которых есть дети, – это семьи с одним ребенком [1]. Еще в начале прошлого века такая ситуация была редкостью и с тех времен за детьми, растущими без братьев и сестер, в нашем представлении традиционно закрепилось, что быть единственным ребенком – это уже иметь определенные психологические проблемы. Однако такое утверждение недостаточно обоснованно, не всегда подтверждается исследованиями и в последнее время встречает все больше возражений. Современные исследования показывают, что единственные дети ни в чем не уступают тем, кто растет с братьями и сестрами, а по успехам в учебе, мотивации и самооценке даже имеют небольшое преимущество. Рассмотрим недостатки личностного развития единственных детей в семье:

- развиваясь в атмосфере чрезмерной опеки, единственные дети несамостоятельны, злоупотребляют вниманием окружающих, не привыкли, чтобы им отказывали;
- единственный ребенок не всегда считается с авторитетами;
- единственные дети, применяя к себе взрослые нормы компетентности и дости-

жений, чаще всего не могут им соответствовать;

- отсутствие возможности близко общаться с братьями и сестрами приводит к тому, что единственным детям труднее общаться со сверстниками;
- единственные дети не имеют опыта, как приспосабливаться к нуждам других детей, не учитывают их интересов;
- единственные дети предпочитают общаться не со сверстниками, а с детьми младшего возраста;
- единственные в семье дети часто навязывают другим свои правила.

Таким образом, единственные дети испытывают, прежде всего, трудности социализации, которые в итоге сказываются на их личностных характеристиках. Единственные дети несамостоятельны, эмоционально зависимы от родителей, имеют завышенную самооценку, чрезмерно требовательны к себе, нетерпеливы, стремятся занимать лидерские позиции (не среди сверстников, а среди младших), стремятся к уединению, стремятся привлечь к себе внимание окружающих (шалят, проказничают), имеют «взрослую речь», отражающуюся в особом лексиконе. Будучи перфекционистами, они: часто не удовлетворены; неустойчивы к стрессам; склонны к разочарованию; быстро утомляются; раздражительны.

Однако в ситуации развития единственных детей есть свои положительные стороны. В качестве преимущества развития единственных в семье детей можем назвать: им достается больше внимания и любви родителей; они имеют ранний опыт эмоциональной близости; они получают одобрение со стороны родителей и уверенность в себе; они имеют условия для развития способностей и талантов, т.к. на их обучение тратится больше времени; они лучше обеспечены материально. Находясь чаще в кругу взрос-

лых, часто отождествляя себя с ними, единственные дети учатся находить общий язык со взрослыми [2].

Развитие личностных качеств ребенка напрямую зависит как от атмосферы, царящей в семье, так и от стиля семейного воспитания. В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ее членами, система воспитания. Составляющими эту систему являются и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка.

Родительские установки, или позиции, – один из наиболее изученных аспектов родительно-детских отношений. В отечественной науке и практике детско-родительские взаимоотношения изучали А.Я.Варга, В.В.Столин, А.С.Спиваковская и др. Под родительскими установками понимается система или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним. Понятие «родительский стиль» или «стиль воспитания» часто употребляется синонимично понятию «позиции», хотя и целесообразнее сохранить термин «стиль» для обозначения установок и соответствующего поведения, которые не связаны именно с данным ребенком, а характеризуют отношение к детям вообще [3]. В психологической литературе представлено большое количество работ, изучающих типы отношения родителей к ребенку в связи с их влиянием на развитие его личности, особенностей характера и поведения (Д.Боулби, 1988; В.И.Гарбузов, 1990; А.И.Захаров, 1995; М.Д.Эйнсуорт, 1963; и др.). В них рассматриваются как различные модели родительского поведения, так и материнского поведения, в частности. Убедительны и демонстративны наблюдения и исследования, посвященные влиянию неправильных или нарушенных родительских отношений, например, материнской депривации (И.Ландгмеер, З.Матейчик, 1985; Е.Т.Соколова, 1981; Д.Боулби 1953; М.Д.Эйнсуорт, 1964).

В литературе по клинической психологии так же описана обширная феноменология родительских отношений (позиций), стилей воспитания, а также их следствий – формирования индивидуальных характерологических особенностей детей в этой семье в рамках нормального или отклоняющегося поведения (А.Рое, М.Сигелман, 1963; Е.С.Шаефер, 1965). Убедительны и демонстративны наблюдения и исследования, посвященные влиянию неправильных или нарушенных родительских отношений на личность детей в семье. Крайним вариантом нарушенного родительского поведения является материнская депривация (И.Ландгмеер, З.Матейчик, 1985; Е.Т.Соколова, 1981; J.Bowlby, 1953; M.D.Ainsworth, 1964; M. Rutten, 1975).

В отечественной литературе предложена широкая классификация стилей семейного воспитания подростков с акцентуациями характера и психопатиями, а также указывается, какой тип родительского отношения способствует возникновению той или иной аномалии развития [3, 4].

Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия. Стиль родительского воспитания определяется следующими параметрами: высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями; включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения; готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, одновременно верой в успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничением собственной субъективности в видении ребенка.

Анализ литературы, показал, что наиболее распространенным механизмом формирования характерологических черт ребенка, ответственных за самоконтроль и социальную компетентность, выступает интериоризация средств и навыков контроля, ис-

пользуемых родителями. При этом адекватный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью в предъявлении ребенку. Дети с адекватной практикой родительского отношения характеризуются хорошей адаптированностью к школьной среде и общению со сверстниками, активны, независимы, инициативны, доброжелательны и эмпатичны [3].

Что касается личностных особенностей единственных детей в семье, то они изучены недостаточно. Так как нами не были обнаружены исследования, посвященные влиянию стиля воспитания на личность единственных детей в семье и на их представления о семейной ситуации, это стало целью данного исследования.

Наше исследование проводилось на базе школы № 96 г.Казани. В эксперименте участвовало 33 ребенка, которые являются единственными в семье (1 группа), учащиеся третьих классов, 32 ребенка, у которых есть брат или сестра (2 группа). Также в исследовании приняло участие 65 родителей, из них одну группу составили родители, которые воспитывают одного ребенка (1 группа), вторую группу составили родители, которые воспитывают несколько детей (2 группа).

Полученные нами данные говорят о том, что в системе воспитания в семье, где есть один ребенок и где воспитываются несколько детей, есть существенные отличия. Об этом также свидетельствуют данные, которые получены в результате исследования особенностей личности детей и их представления о семейной ситуации.

В группе родителей, воспитывающих единственного ребенка, ведущим стилем отношения к ребенку является принятие-отвержение (31%). При этом для 48% из них характерно принятие ребенка. Стиль отношения кооперация характерен для 22% испытуемых, симбиоз – 24%, контроль – 14%, негативное отношение к неудачам ребенка – 9%, в то время как ведущими стилями отношений в группе родителей, воспитывающих нескольких детей, являются кооперация (29%) и контроль (30%). Отвержение ребенка характерно для 15% испытуемых, симбиоз характерен для 18% родителей, негативное отношение к неудачам ребенка отмечают 8% испытуемых.

Как видим из рис. 1, родительские отношения в первой и второй группе отличаются; единственное, что объединяет две группы испытуемых, это отношение к неудачам ребенка, результаты по этой шкале достаточно низкие, это означает, что в основном, родители спокойно относятся к неудачам ребенка.

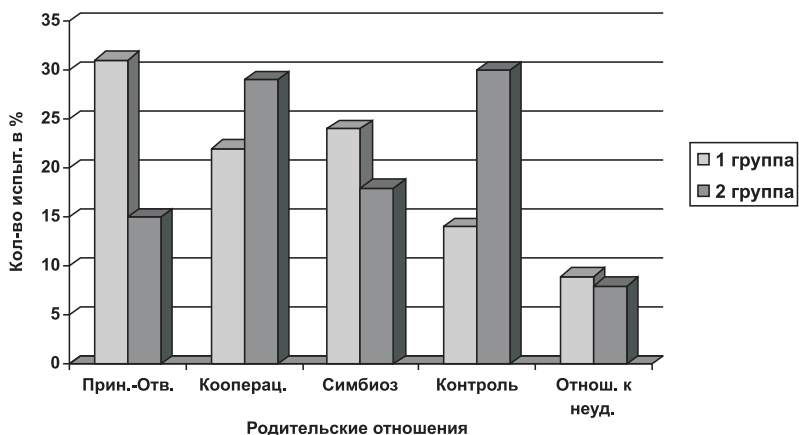


Рис. 1. Различия в стилях родительского отношения в семьях единственных (1 группа) и неединственных детей (2 группе)

Выявленные нами значимые личностные качества единственных и неединственных в семье детей также имеют различия. Для единственных детей в семье характерны: экстраверсия (21%), при этом 36% детей относятся к интровертам; эмоциональная невозмутимость (14%), при этом 34% испытуемых эмоционально возбудимы; благоразумие (11%), при этом 12% детей проявляют меньшую благоразумность, чем остальные; добросовестность (22%), 17% из испытуемых менее добросовестны; практичность (17%), самоконтроль (15%), при этом 32% испытуемых имеют очень высокие показатели самоконтроля. Мы связываем развитие этих качеств личности со стилями воспитания в семье.

В группе неединственных детей также выделяется показатель экстраверсии (26%), из них 24% составляют интроверты; уверенность в себе (17%), из них 31% испытуемых неуверенны в себе, своих силах; независи-

мость (18%), из них 13% испытуемых очень зависимы от окружения, обстоятельств; смелость (15%), из них 17% испытуемых не достаточно смелы, проявляют тревожность; оптимизм (14%); невозмутимость (10%).

Как показывают результаты исследования детских рисунков в группе единственных детей, также как и для группы детей, имеющих брата или сестру, преобладает благоприятная семейная ситуация (36% и 29% соответственно), чувство неполноценности в семейной ситуации характерно для 25% испытуемых из группы единственных детей и 23% для детей, имеющих брата или сестру, тревожность в семье характерна для 17% единственных детей и для 21% детей, имеющих брата или сестру, конфликтность в семье характерна для 10% единственных детей и для 17% детей, имеющих брата или сестру, враждебность в семейной ситуации характерна для 12% единственных детей и для 10% детей, имеющих брата или сестру.

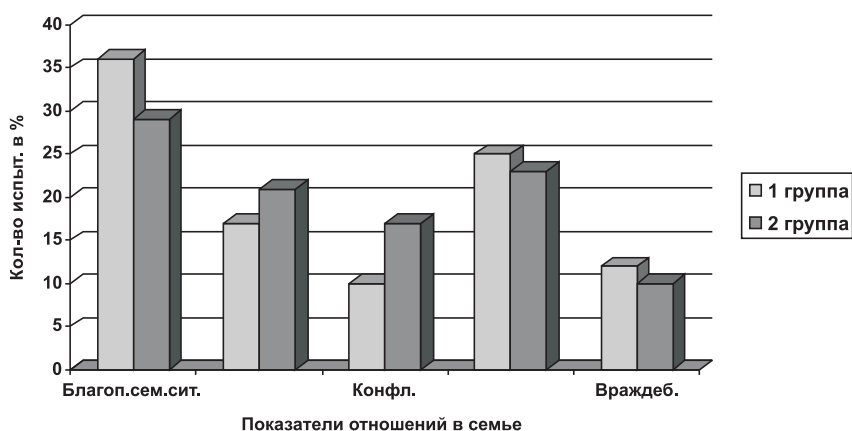


Рис. 2. Различия представлений о семейной ситуации единственных детей (1 группа) и детей, имеющих брата или сестру (2 группа)

Для определения достоверности различий средних значений измеряемых показателей, мы использовали метод Стьюдента для независимых выборок. В результате применения этого метода мы получили по группам «родители единственных детей» и «родители неединственных детей» следующие данные о достоверных различиях между

средними значениями по таким типам родительского отношения, как: 1) принятие-отвержение; 2) кооперация; 3) симбиоз; 4) контроль; 5) отношения к неудачам ребенка.

В результате применения нами метода Стьюдента мы получили следующие достоверные данные о различиях по группам «единственные дети» – «неединственные дети»:

1) различия между средними значениями личностного показателя в группе единственных детей и в группе детей, имеющих брата или сестру;

2) различия между средними значениями благоприятной семейной ситуации в группе единственных детей и в группе детей, имеющих брата или сестру;

3) различия между средними значениями тревожности в семье в группе единственных детей и в группе детей, имеющих брата или сестру;

4) различия между средними значениями конфликтности в семье в группе единственных детей и в группе детей, имеющих брата или сестру;

5) различия между средними значениями чувства неполноценности в семейной ситуации в группе единственных детей и в группе детей, имеющих брата или сестру;

6) различия между средними значениями враждебности в семейной ситуации в группе единственных детей и в группе детей, имеющих брата или сестру.

В результате применения коэффициента корреляции Пирсона мы получили следующие данные по группам «родители и их единственные дети»:

1. Существует достоверная прямая связь между показателями принятия – отвержения – ведущим стилем отношения в группе родителей, воспитывающих единственных детей, что говорит о имеющемся выраженном положительном отношении родителей к ребенку, принятии ребенка таким, какой он есть, и такими типами отношения как «симбиоз» (стремлением к единению с ребенком) и «отношение (положительное) к неудачам ребенка» (верой в их случайность). Кроме того, тип родительского отношения «принятие-отвержение» значимо коррелирует с такими личностными свойствами детей, как «эмоциональная невозбудимость», «благоразумие», «самоконтроль» (эмоциональная уравновешенность, сдержанность единственных детей, их благоразумие зависит от уважения, признания его индивидуальности родителями, а самоконтроль связан с

одобрением родителями интересов ребенка и влияет на его социальную приспособленность и умение контролировать свое поведение.). Показатели «тревожность в семье», «конфликтность в семье» для единственных детей невысоки. Выявленная связь этих двух шкал со значениями шкалы «принятие-отвержение» говорит о том, что положительное отношение к ребенку ведет к низкой тревожности и конфликтности в семье.

2. Существует достоверная прямая связь между показателями «кооперации» и «эмоциональной невозбудимости». Исходя из полученных значений, можно говорить о том, что эмоциональная невозбудимость, уравновешенность единственных детей зависит от стремления их родителей к сотрудничеству с ними и «чувством неполноценности в семейной ситуации», что может быть интерпретировано как следствие непрямого заинтересованности в делах ребенка.

3. Существует достоверная прямая связь между показателями «симбиоза» и «отношением к неудачам ребенка», т.е. стремление к единению с ребенком и вера в случайность неудач ребенка связаны между собой; «экстравертированности». Отсутствие стремления родителей единственных детей к установлению психологической дистанции между ними ведет к открытости, доброжелательности и общительности детей; «эмоциональной невозбудимости», т.е. эмоциональная уравновешенность, сдержанность единственных детей так же зависит от стремления взрослого удовлетворять основные разумные потребности, стремления быть ближе к ребенку; «благоразумности»; «добросовестности»; «самоконтроля». Таким образом, благоразумность, рассудительность ребенка, а также его добросовестность, исполнительность и хорошая социальная приспособленность так же зависят от отсутствия психологической дистанции между ними и их родителями; «тревожности в семье», возможно стремление родителей единственных детей оградить их от неприятностей и желание быть ближе к своим детям обуславливает низкую тревожность в семье.

4. Существует достоверная прямая связь между показателями контроля (этот стиль родительского отношения характерен для 14% опрошенных родителей) и «эмоциональной невозбудимости»; «практичности». Требования от ребенка безоговорочного послушания и создание для него строгих дисциплинарных рамок ведет к непрактичности, мечтательности, нереалистичности ребенка.

5. Существует достоверная прямая связь между показателями «отношение к неудачам», т.е. верой в случайность неудач ребенка, и «экстравертированности», т.е. доминированием положительных эмоций у ребенка, его общительностью и веселостью; «эмоциональной невозбудимости», т.е. эмоциональной уравновешенности, сдержанностью; благоразумностью, рассудительностью ребенка, его серьезностью, неосторожностью; «добросовестности» (восприятием и выполнением ребенком принятых и одобренных большинством людей правил и норм поведения), «самоконтроля», т.е. хорошей социальной приспособленностью и умением контролировать свое поведение; «благополучной семейной ситуации»; низкими «конфликтностью в семье» и «враждебностью в семейной ситуации».

6. Существует достоверная прямая связь между показателями «экстравертированности» (общительности, внимательности к людям) и «добросовестности» (исполнительности, ответственности ребенка; «благоприятной семейной ситуации», что может говорить о том что, при наличии благоприятной семейной ситуации, ребенок становится общительным, веселым.

7. Существует достоверная прямая связь между показателями «эмоциональной невозбудимости» и «благоразумия», т.е. эмоционально уравновешенные дети рассудительны, серьезны и осторожны; «самоконтролем», этих детей характеризует хорошая социальная приспособленность и умение контролировать свое поведение; «конфликтностью в семье» (при низкой конфликтности в семье дети уравновешеннее).

8. Существует достоверная прямая связь между показателями «благоразумности» и «добросовестности». Рассудительность ребенка, его серьезность и осторожность может быть связана с его исполнительностью, добросовестностью; «самоконтроля» (дети, умеющие контролировать свое поведение, стараются не рисковать там, где можно избежать риска и действовать наверняка); «благоприятной семейной ситуации» (существование оптимальных условий для гармоничного развития личности исключает склонность к риску и беспечности у детей); «конфликтности в семье» (отсутствие безответственности, переоценки своих возможностей у детей связано с минимальной конфликтностью в семье и минимальной «враждебностью в семейной ситуации»).

9. Существует достоверная прямая связь между показателями «добросовестности» и «самоконтролем». Исполнительность, ответственность ребенка связана с его хорошей социальной приспособленностью и умением контролировать свое поведение; «тревожностью в семье». Возможно, отсутствие тревожности в семье обуславливает наличие чувства ответственности, добросовестности у ребенка.

10. Существует достоверная прямая связь между показателями «практичности» и «конфликтности в семье» (низкий уровень конфликтности в семье обуславливает у ребенка развитие таких качеств, как: самостоятельность, независимость, реалистичность, практичность).

11. Существует достоверная прямая связь между показателями «самоконтроля» и «благоприятной семейной ситуации». (Она обуславливает умение ребенка контролировать свое поведение и хорошую социальную приспособленность); «тревожности в семье»; «конфликтности в семье»; «враждебности в семейной ситуации». Низкое проявление трех последних факторов способствует развитию навыков самоконтроля у ребенка.

12. Существует достоверная обратная связь между показателями «благоприятной

семейной ситуации» и «враждебностью в семейной ситуации», т.е. благоприятная семейная ситуация обуславливает низкий уровень враждебности в семейных ситуациях.

13. Существует достоверная прямая связь между показателями «тревожности в семье» и «чувством неполноценности в семейной ситуации» (наличие тревожности в семье порождает у ребенка чувство неполноценности в семейной ситуации).

14. Существует достоверная прямая связь между показателями «конфликтности» и «чувством неполноценности в семейной ситуации» (чем выше конфликтность, тем выше и чувство неполноценности ребенка в семейной ситуации).

15. Существует достоверная прямая связь между показателями «чувства неполноценности» и «враждебности в семейной ситуации», т.е. враждебность в семейной ситуации обуславливает развитие чувства неполноценности в ребенке.

В результате нашего исследования нам удалось выявить различия в личностных качествах единственных (первая группа) и неединственных детей (вторая группа). Общим для первой и второй группы испытуемых детей является такое личностное качество как экстраверсия. В процентном отношении у первой группы испытуемых она выражена на 21% и во второй группе испытуемых на 26%. Причем, если у первой группы испытуемых вышеуказанное личностное качество связано с такими стилями родительского отношения как «симбиоз» и «отношение к неудачам», что, на наш взгляд, говорит об отсутствии психологической дистанции между взрослым и ребенком, стремлении взрослого быть ближе к ребенку, удовлетворять его основные, разумные потребности, и вере в случайность неудач ребенка и формирует открытость, общительность, доброжелательность ребенка, то во второй группе испытуемых экстравертированность не связана ни с одним стилем родительского отношения, что позволяет предположить наличие иных условий, отсутствующих в

семье единственных детей, для формирования этого качества.

Следующими характерными личностными качествами для неединственных детей являются: уверенность в себе, независимость, смелость, оптимизм и невозмутимость. Необходимо отметить, что ни одно из вышеперечисленных качеств не является выраженным в группе единственных детей. Для них характерны следующие личностные качества: эмоциональная невозбудимость, благоразумие, добросовестность, практичность, самоконтроль.

Эмоциональная невозбудимость по полученным нами значениям связана со всеми стилями родительского отношения, что позволяет нам сделать следующие предположение: принятие ребенка таким, какой он есть, уважение и принятие его индивидуальности (шкала «принятие – отвержение»), проявление искреннего интереса к тому, что интересует ребенка, высокая оценка его интересов («кооперация»), отсутствие психологической дистанции между родителем и ребенком («симбиоз»), оптимальное присутствие контроля по отношению к ребенку («контроль») и вера в случайность неудач ребенка («отношение к неудачам») ведет к уравновешенности, сдержанности единственного ребенка.

Одобрение интересов ребенка, поддержка его планов, проведение с ним достаточного времени («принятие-отвержение»), стремление родителя быть ближе к ребенку («симбиоз») и вера в ребенка («отношение к неудачам ребенка»), на наш взгляд, обуславливают благоразумие, рассудительность ребенка его серьезность и осторожность, а так же хорошую социальную приспособленность и умение контролировать свое поведение.

Отсутствие психологической дистанции между родителем и ребенком, ограждение его от неприятностей и вера в случайность его неудач родителей, по нашему мнению, способствует формированию у ребенка добросовестности, исполнительности, ответственности.

Наличие заинтересованности жизнью ребенка, контролирование ребенка в разумных пределах, не ущемляя его желания и стремления, подсказка действий в нужные моменты («контроль») способствуют реалистичности, практичности ребенка.

Нужно отметить, что предположения, высказанные нами, основаны на наличии значимых корреляционных связей между стилями родительских отношений и выраженными особенностями личности у двух групп детей.

Литература

1. Итоги Всероссийской переписи населения 2002 года. Т.6. – М.: Госкомстат России.
2. *Хоментаскас, Г.Т.* Семья глазами ребенка / Г.Т.Хоментаскас. – М., 1989.
3. *Минияров, В.М.* Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) МПСИ / В.М.Минияров. – Воронеж: МОДЭК, 2000
4. *Эйдемиллер, Э.Г.* Методы семейной диагностики и психотерапии: метод. пособие серия: «Психодиагностика; педагогу, врачу, психологу» / Э.Г.Эйдемиллер; под общ. ред. д.м.н. Л.И.Вас-сермана. – М.: Фолиум, 1996. ■

ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Л.Н.Зайнуллина

Стремительно развивающийся в настоящее время процесс информатизации всех сфер жизни общества позволяет организации воспитательной деятельности в вузе перейти на качественно новый уровень. Сегодня информационные технологии нашли широкое применение в практике учебно-воспитательного процесса студентов: созданы электронные библиотеки, учебники, журналы; возможен поиск информации в сети Internet; созданы программы компьютерного тестирования знаний студентов и т.д. Происходящие изменения не могут оставить незатронутой и воспитательную деятельность куратора студенческой группы. Однако применение компьютера в педагогических исследованиях куратора остается слабо освещенным в информационном плане. В своей деятельности кураторы опираются лишь на собственный здравый смысл, накопленный опыт, и никто из них не рассматривает компьютер как важный и необходимый инструмент в педагогических исследованиях. Это – большая ошибка.

Великий педагог К.Д.Ушинский писал в своих сочинениях: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». В идеале, процесс изучения личности должен происходить в течение всего периода обучения студента в вузе. На деле – хотя бы на тот период (1-3 года), на который за группой закреплен куратор. При изучении личности необходимо использовать различные методики и приемы: наблюдение, анкетирование, тестирование, социометрический метод, метод экспертных оценок, метод обобщения независимых характеристик, беседы, интервью и т.д. Совместное применение данных мето-

дик позволит куратору составить более полную картину о студенческой группе в целом.

Преимущества, которые дает своевременно проведенная психолого-педагогическая диагностика:

1) дополняет сведения куратора о психологических особенностях студентов курируемой группы и дает возможность для четкого планирования воспитательной работы;

2) полученные знания позволяют обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту;

3) стимулирует кураторов в их профессиональном росте, в совершенствовании воспитательной деятельности;

4) стимулирует интерес кураторов к новым приемам изучения студентов, к новым методикам воспитательной деятельности.

Компьютер может оказать неоценимую помощь как средство подготовки и проведения диагностики характеристических особенностей студентов, обработки промежуточных и конечных результатов исследования.

Перечислим основные плюсы использования компьютера. Компьютерное тестирование позволяет охватить исследованием весь коллектив, сократить трудоемкость расчетов, избежать ошибок в вычислениях. Компьютерные математические программы позволяют вычислить количественные показатели, элементарные математические статистики: выборочное среднее, выборочная дисперсия, медиана и т.д. Методы регрессионно-корреляционного анализа позволяют сделать выводы о динамике изменения отдельных статистических данных, о связях между переменными величинами, которые исследуются в данном эксперименте. Кроме того, компьютерное тестирование обеспечивает надежное хранение результа-

тов и удобную форму представления их в виде диаграмм, гистограмм, графиков и процентов.

К недостаткам компьютерной диагностики относится тот факт, что, если студент выдает желаемое за действительное или по каким-то причинам отвечает неискренне, то результаты тестирования будут неверными.

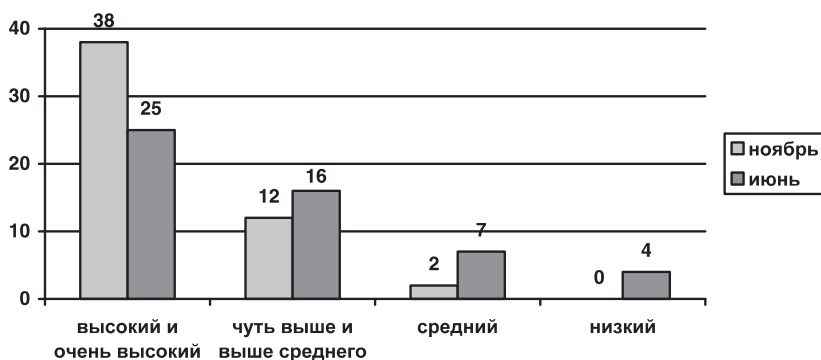
Автор данной статьи на протяжении четырех лет является куратором студенческих групп Казанского Государственного Финансово-Экономического Института, последние два года из которых достаточно успешно использует компьютерное диагностирование в своей воспитательной деятельности.

Автором был отобран и адаптирован для компьютерного тестирования пакет диагностических методик. Данный комплекс включал в себя восемь тестов, направленных на изучение характеристических особенностей личности: тест на оценку конфликтности личности, тест на оценку конкурентоспособности личности, тест на оценку трудолюбия и работоспособности, оценка уровня ситуативной и личностной тревожности по опроснику Спилбергера, тест на оценку потребности в достижении успеха, тест на уровень самооценки, тест на оценку способности к саморазвитию и самообразованию, тест на оценку делового, творческого и нравственного климата в коллективе.

Осенью 2005 года психолого-педагогическое тестирование прошли 52 студента первого курса дневного отделения общеэкономического факультета КГФЭИ. Отметим,

что 63% студентов двух выбранных групп – медалисты, поэтому результаты тестирования оказались достаточно высокими. Результаты первоначального тестирования позволили составить общую картину о характеристических особенностях студентов: курируемые группы характеризуются средним уровнем работоспособности и трудолюбия, низкой самооценкой и достаточно высоким уровнем конфликтности. Проанализировав данные компьютерного тестирования, результаты других примененных методик, куратор наметил план по воспитательной работе, и, согласно ему, провел комплекс воспитательных мероприятий. В июне 2006 года было проведено повторное компьютерное тестирование. Приведем параллельное сравнение результатов диагностики характеристических особенностей студентов.

Первоначально деловой, творческий и нравственный климат в коллективе оценивался всеми участниками эксперимента как высокий. 50 из 52 опрошенных студентов (96%) охарактеризовали свои группы как коллективы с высоким или выше среднего уровнем нравственного и делового климата. Действительно, с начала семестра в группе сложились дружные отношения. Со своей стороны, куратор постарался создать все условия для дальнейшего укрепления коллектива: группы посетили театр, кинотеатр, каток, совместно организовали и провели праздники. Но при повторном тестировании небольшая часть участников (7,69%) выбрала вариант «низкий».



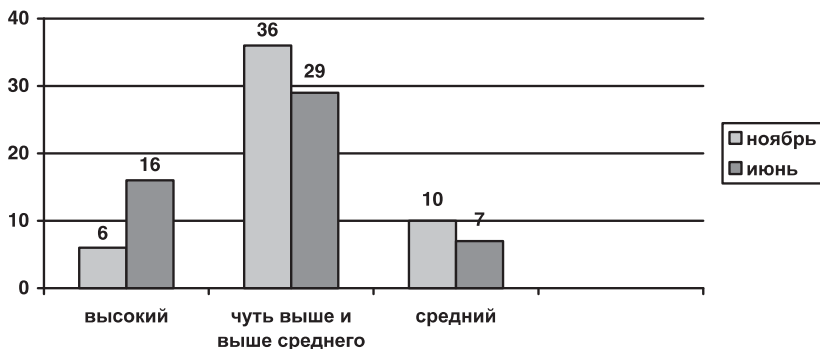
Уровень творческого, делового и нравственного климата в группе

Простое сопоставление данных тестирования и фамилий студентов прояснило сложившуюся картину: низкие баллы проставили неуспевающие, плохо посещающие занятия и не принимающие никакого участия в жизни группы студенты.

Одна из главных задач всех вузов – воспитание конкурентоспособной личности. То есть, трудолюбивой, стрессоустойчивой, коммуникабельной личности, способной к высокоэффективной и плодотворной деятельности. Результаты компьютерного тестирования помогли куратору оценить общий уровень

конкурентоспособности всей группы, личные качества и способности каждого студента: трудолюбивый или ленивый, осторожный или рисковый, ведомый или лидер и т.д. Опираясь на полученные данные, куратор провел ряд воспитательных мероприятий, в результате которых общий уровень конкурентоспособности и одни из составляющих его характеристик: работоспособность и трудолюбие, стремление к самообразованию, мотивация достижения успеха у студентов в конце года немного увеличились.

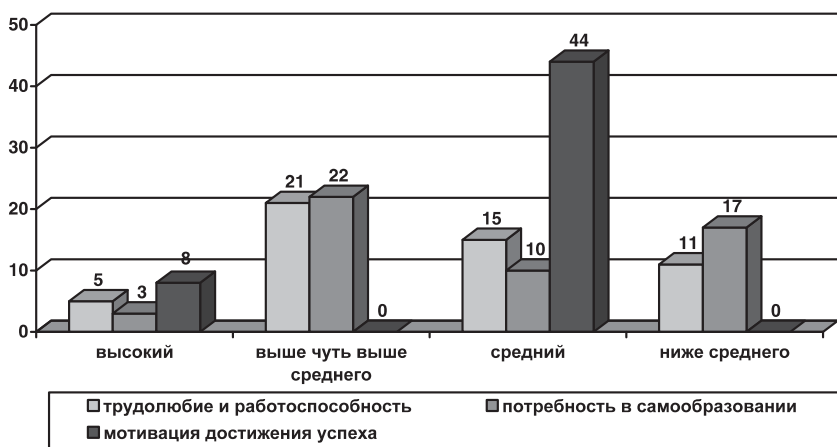
Эта разница хорошо видна на гистограмме.



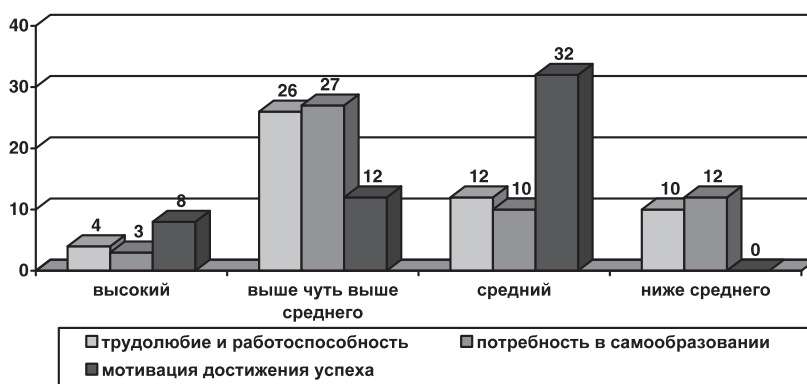
Общий уровень конкурентоспособности

Таким образом, количество студентов, чей уровень конкурентоспособности характеризуется как «выше среднего», «чуть выше среднего» и «высокий» увеличилось с 80,77% до 86,54%.

Анализ итогов первоначальной диагностики показал, что работоспособность, стремление к самообразованию, мотивация успеха у студентов развиты средне. Этого недостаточно для выживания в условиях жес-



Данные первоначальной диагностики



Данные повторной диагностики

точайшей конкуренции на современном рынке труда. В результате проведенных мероприятий (о них чуть позже), количество студентов, чей уровень работоспособности и трудолюбия оценивался как «чуть выше среднего», «выше среднего» и «высокий» увеличилось с 50% до 57,69%, по уровню стремления к самообразованию – с 48,08% до 57,69%, по уровню мотивации достижения успеха – с 15,38% до 38,46%.

Проведенные мероприятия:

1. Совместное рассмотрение и анализ со студентами результатов первоначальной диагностики с последующей установкой – постараться стать лучше. У студентов, которые лично осознали необходимость измениться, результаты при повторном тестировании оказались выше.

2. Подключение студентов к участию в научно-исследовательской и учебно-исследовательской работе, к участию в олимпиадах, конференциях.

3. Назначение студентам посильных поручений, заранее рассчитанных на успех, с последующим усложнением этих заданий. Данное воспитательное мероприятие практикуется мною при проведении практических занятий.

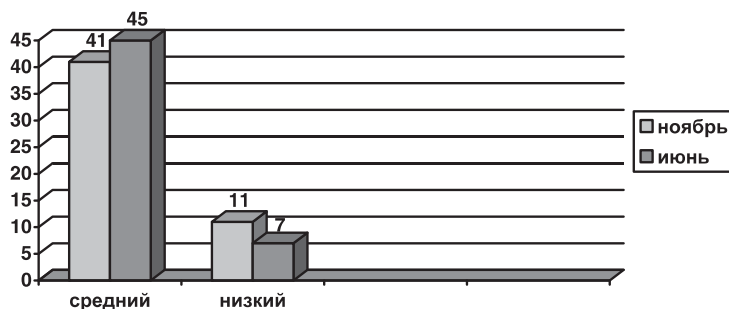
4. Создание ситуаций соревнования..

5. Постоянный контроль за выполнением студентами учебно-тематического плана. Введенная в КГФЭИ рейтинговая система значительно облегчает задачу куратора: полученные за месяц баллы «сигнализируют», что успеваемость такого-то студента необходимо взять под жесткий контроль.

6. Посильная помощь студентам в поисках мест по трудоустройству в период каникул.

7. Проведение бесед по формированию позитивного и активного отношения к жизни.

Уровень ситуационной и личной тревожности студентов практически остался неизменным.



Уровень личной тревожности

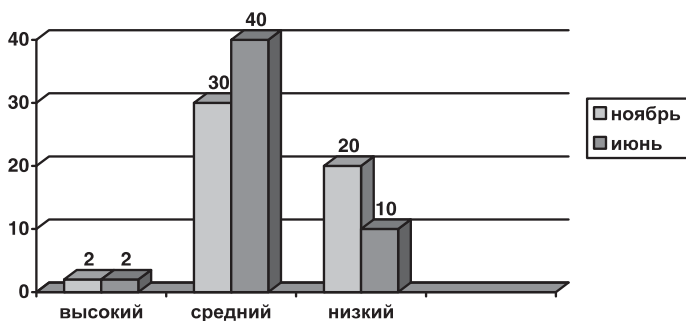


Уровень ситуативной тревожности

Единственный студент с высокой оценкой ситуационной тревожности, как выяснилось позже, должен был сдавать экзамен в ГАИ.

После первого семестра студенты адаптировались к распорядкам, требованиям Вуза, стали увереннее в себе, их самооцен-

ка заметно выросла. Так, количество студентов, чей уровень самооценки характеризовался как «низкий», уменьшилось с 38,46% до 19,23%. Со своей стороны, куратор, приведением примеров для подражания, поощрением и поддержкой студентов в преодолении трудностей, внес немалый вклад.



Уровень самооценки

Интересный факт: при первоначальном и повторном тестировании высокий балл получили двое безответственных и шустрых студента – «троечника». Усердные же студенты получили по самооценке низкие баллы. Вероятно, причиной является тот факт, что примерные студенты всегда критически относятся к себе, и это недовольство собой и есть та движущая сила, которая заставляет их самосовершенствоваться.

Английский философ и социолог Г. Спенсер считал конфликт «неизбежным явлением в истории человеческого общества и стимулом социального развития».

Несмотря на проведенные беседы по теме: «Как избежать конфликтные ситуации?», на ролевые игры по конфликтологии, конфликтный фон групп претерпел небольшие

изменения. Количество студентов, чей уровень конфликтности характеризовался как «чуть выше среднего», «выше среднего» и «высокий» снизился с 51,92% до 46,15%.

Интересный факт: высокие баллы по конфликтности получили активные, хорошо или отлично учащиеся студенты. И часть этих студентов получила низкие баллы по самооценке. Причина, вероятно, кроется в противоречии между стремлением быть лучшим и постоянным чувством напряжения из-за боязни потерпеть неудачу. За свою пятилетнюю педагогическую деятельность мною было замечено, что именно отличники очень эмоционально переживают из-за мелких неурядиц: из-за недостаточного понимания материала по предмету, из-за полученной «3» или «4».



Уровень конфликтности

В заключение еще раз напомним, что экспериментальные группы – одни из лучших среди всех групп первого курса, поэтому результаты психолого-педагогического диагностирования других групп могут быть хуже.

Итак, рост технического оснащения Вузов делает возможным включение современных компьютерных технологий в процесс воспитания студентов и открывает широкие потенциальные возможности для реализации общения. Возможности компьютерных технологий позволяют адаптировать пакет диагностических методик для компьютерного тестирования студентов, сбор информации, оперативную обработку результатов тестирования и сравнение данных с результатами предыдущих диагностических проверок. Единое обеспечение результатов компьютерного тестирования и других методов изучения студентов (наблюдение, анкетирование, метод обобщения независимых характеристик) служит основой для объективности и надёжности оценки характеристических особенностей студента, позволяет принять эффективные меры, выбрать верные приёмы для решения задач по воспитанию каждого студента курируемой группы. Возможность наглядного сравнения предыдущих результатов тестирования с данными повторного тестирования информирует куратора об уровне

достижения поставленных воспитательных задач и эффективности их решения; становится возможен прогноз перспективы развития диагностируемого объекта. Компьютерное тестирование пробуждает интерес у студентов к новым обучающим и прикладным программам и стимулирует самих кураторов приобретать дополнительные знания в области психологии, педагогики и информационных систем.

Компьютеризованные тестовые модели диагностики индивидуально-психологических особенностей личности студента являются необходимой основой для построения полноценной модели воспитательной деятельности куратора студенческой группы. Широкое внедрение компьютерной диагностики в Вузах повысило бы эффективность работы кураторов.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
2. Быкадоров, Ю.А. Компьютерные методы математической обработки психологической информации: метод. рекомендации / Ю.А.Быкадоров, Э.В.Шалик. – БГПУ, Минск, 1999.
3. Кабыляцкий, И.И. Наставники студентов: метод. рекомендации кафедрам и наставникам студенческих групп / И.И.Кабыляцкий. – Одесса, 1984. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ АЛГОРИТМИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Д.В.Фомиряков

Обостряющаяся конкуренция на международной спортивной арене обязывает специалистов в области физической культуры и спорта сосредоточить внимание на проблеме повышения эффективности тренировочного процесса, в том числе и в спортивных видах единоборств.

Рассматривая обучение соревновательным упражнениям как специфическую деятельность, естественно полагать, что методика формирования техники двигательных действий, как содержательной стороны этих упражнений, должна опираться на основные положения теории деятельности, фундамент которой был заложен в трудах выдающихся отечественных ученых [4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16] и др.

Согласно А.Н.Леонтьеву, «деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий» [11]. Она имеет сложное и иерархическое строение и состоит из нескольких «слов», или уровней. Принято понимать, что всякое сложное действие состоит из нескольких действий и слоя «подстилающих» их операций [7]. Главное свойство операций состоит в том, что они мало осознаются или совсем не осознаются. Этим операции принципиально отличаются от действий, которые предполагают сознаваемую цель и сознательный контроль за исполнением действия.

Рассматривая уровни деятельности, необходимо отметить нефиксированность четкой границы, проходящей в каждом сложном действии между актуально осознаваемым и неосознаваемым. Нефиксированность границы, отделяющей слой действий от слоя операций, означает ее подвижность. Движение этой границы вверх означают превращение некоторых действий (в основном наиболее элементарных) в операции. То, что было вчера элементарным действием, становится операций

при условии укрупнении единицы деятельности.

Принимая во внимание, что минимальным оцениваемым действием в спорте является выполнение технического действия (ТД) (в нашем случае удара), то оно может быть рассмотрено как минимальная соревновательная деятельность, которая состоит из последовательно выполняемых отдельных контролируемых действий, подчиненных их целевой логике. В качестве же операций выступают отдельные элементарные движения, например, сгибание или разгибание ноги, приведение или отведение руки и т.д. В этом случае субъект соревновательной деятельности оперирует категориями отдельного приема. На рассматриваемом уровне деятельности, выполняемые субъектом ТД, как правило, не имеют логической взаимосвязи между собой.

По мере роста спортивного мастерства, субъект соревновательной деятельности оперирует уже более сложными категориями, различными и рациональными сочетаниями ударов. В этом случае в качестве неосознаваемых операций выступают контролируемые действия нижележащего уровня. Действия же представляют собой те или иные уже сформированные удары руками и ногами, составляющие определенные комбинации, уже имеющие логическую оправданность их применения. Сама деятельность представлена как та или иная комбинация ударов.

Переход на следующий, более высокий уровень, характеризуется дальнейшим укреплением единиц соревновательной деятельности, где в качестве основной единицы (осознаваемой) рассматриваются различные комбинации ТД. В качестве неосознаваемых действий на этом уровне выступают уже усвоенные и сформированные ТД, входящие в состав комбинаций.

Целью и, в лучшем случае, результатом выступают победа в соревновательном поединке.

Выше приведенное свидетельствует о том, что эффективность вышележащего уровня деятельности, в нашем случае, спортивного мастерства, определяется автоматизацией подлежащего «слоя» деятельности, перевода его из сферы сознания на уровень автоматизированных операций. На этот важный момент, при овладении двигательным действием, обращает внимание Н.А.Бернштейн в своей теории построение движений [2]. Согласно ему, автоматизация – это переключение управления движениями на более соответствующие задаче низовые уровни управления, уход из сферы сознания. Другими словами, этапу автоматизации ТД, предшествует этап осознанности, т.е сознательного контроля за выполняемыми движениями. Он утверждал, что у человека в норме всегда выполняются «не просто движения, а действия», т.е. ведущим служит корковый уровень предметного действия, осознание смысла двигательной задачи [2].

Исследование иерархии деятельности предполагает определение ее структуры. Представления, которые не исчерпывают полностью теорию деятельности, тем не менее составляют ее основу. Как отмечает А.М.Волков, процесс деятельности необходимо понимать как «движение от цели через средства к результату» [3].

Исследуя структуру деятельности и анализируя ее цели, необходимо отметить чрезвычайное их многообразие, а главное разномасштабность. Более крупные цели членятся на более мелкие, частные цели, в свою очередь, могут дробиться на еще более частные цели и т.д. Эта связь между действиями, подчиненными одной цели, возможна только в том случае, если субъект имеет план деятельности, который формируется в его сознании еще до начала деятельности. В отличие от цели, предусматривающей будущий продукт деятельности, в плане отражается способ его получения на основе

объективных и субъективных условий выполняемой деятельности. Другими словами, субъект деятельности перед ее началом должен иметь подробное описание способа реализации цели, своего рода инструкцию по ее достижению.

Не мене важным компонентом деятельности выступает необходимость осуществления контроля. Поступление обратной информации о результатах действия служит основанием для обнаружения имеющегося рассогласования между образом-целью и рефлексивным образом-результатом.

Выше изложенное обосновывает несостоятельность методики обучения двигательным действиям, основанной на механическом заучивании приемов и реализуемой по принципу «делай как я». На наш взгляд, с целью придания процессу овладения двигательными действиями большей осознанности и стимулирования активной деятельности занимающихся по их овладению, необходима разработка определенной методики. Нам представляется, что определенным шагом в этом направлении может стать использование карт-инструкций, в которых должны найти свое отражение ориентировочная основа действий (ООД), подробное описание исполнительной части деятельности (ИЧД). Наряду с перечисленными в картах инструкциях, по нашему убеждению, необходимо выделить также контрольно-корректировочную часть деятельности (ККЧД) в виде неких опорных точек, обозначающих узловые моменты техники выполнения того или иного приема, позволяющих запечатлеть следы действий, что органически должно связывать обучение с самообучением.

Разработка обучающих карт-инструкций предполагает решение проблемы структурирования ТД. В отличие от видов спортивной деятельности со строго постоянным составом ТД, например, гимнастические упражнения (их состав задан требованиями соревнований) и легкоатлетические упражнения (состав отобран как наиболее рациональный), в видах спорта, где имеется противоборство, состав и последовательность вы-

полнения ТД изменчивы, что вызывает определенные трудности при их анализе. В основе анализа любого ТД должно быть представление о структурности движений двигательного действия, т.е. двигательное действие может быть представлено как система движений, которая включает в свой состав элементарные движения. Под структурой ТД понимается одновременное и последовательное выполнение во времени отдельных элементарных движений как одно сложное действие. Элементарные движения – это наипростейший элемент системы движений, имеющий относительно самостоятельное значение. В каждом ТД содержится несколько элементарных движений. Эти движения соединены в одно целое, часть из них выполняется одновременно, а часть – в определенной последовательности, поэтому в теории спортивных единоборств принято деление ТД на 1) элементарные движения (суставные движения) и 2) фазы. Первые определяются пространственными характеристиками, вторые – временными.

По мнению Д.Д. Донского [9], аналитическая детализация движений позволяет установить, из каких движений состоит их система. Кроме того, К. Мейнел, наряду с прочими признаками, о качестве выполняемых движений предлагает судить с привязкой их к фазовой структуре упражнения [1].

В теории спортивной тренировки временные элементы системы движений (фазы) принято выделять по существенным, измеряемым характеристикам движений. Под временным элементом, как утверждает Д.Д. Донской, следует понимать часть системы движений, выполняемых за время, в течение которого не произошло существенных изменений в их характере. В момент времени, когда наступает существенное изменение, заканчивается одна фаза и начинается следующая. Момент изменения движений служит границей двух соседних фаз, он не имеет длительности. Смена фазы – это смена особенностей выполняемого движения, смена частной задачи рассматриваемых движений.

В зависимости от сложности выполняемого ТД и способа сочетания движений во времени, все сложные технико-тактические действия в единоборствах могут быть подразделены на три последовательно развивающиеся стадии: подготовительную, основную и заключительную. Само ТД может быть разделено на разное количество фаз и элементарных действий [17].

Резюмируя выше изложенное, в качестве наглядного пособия предлагаем примерную карту-инструкцию обучения нападающему удару в карате Маваши-Гири (рис. 1). В данной карте в логической последовательности отражены фазы разучиваемого ТД. Подробно описаны решаемые частные задачи, выполняемые движения и опорные точки.

С целью проверки выдвинутого предположения о необходимости реализации в тренировочный процесс карт-инструкций, стимулирующих осознанное овладение разучиваемыми двигательными действиями, нами был проведен педагогический эксперимент. Целью работы явилось определение условий, влияющих на качественное формирование техники каратиста и сокращающих время усвоения этой техники.

В эксперименте приняли участие сорок спортсменов-новичков 11-13 лет, находящихся примерно на одинаковом уровне физической подготовленности. Испытуемые были разделены на экспериментальную и контрольную группы по 20 человек в каждой. Участников эксперимента за время предыдущих тренировок было сформировано начальное представление о технике выполнения разучиваемых приемов. Измерялись такие показатели техники выполнения двигательного действия как скорость нанесения удара и его качество, определяемое методом экспертной оценки по пятибалльной шкале. На данном этапе эксперимента была предпринята попытка по определению возможной статистической связи (корреляция) между двумя этими показателями. Результаты полученных данных исходного контроля показали, что ни в одной из групп на мо-

мент начала эксперимента корреляции между измеряемыми показателями не было обнаружено. На наш взгляд, это связано, прежде всего, с отсутствием у спортсменов серьезного тренировочного опыта и, как следствие, неспособностью правильно выполнить удар на физическом и на техническом уровне одновременно.

Учебно-тренировочные занятия в контрольной группе осуществлялись по общепринятой в практике каратэ методике обучения двигательным действиям.

В экспериментальной группе методика обучения нападающим ударам основывалась на применении разработанных нами карт-инструкций. На начальном этапе эксперимента с членами экспериментальной группы были проведены теоретические занятия, раскрывающие основы биомеханических закономерностей выполнения двигательных действий в каратэ. С использованием карт-инструкций были подробно рассмотрены и проанализированы каждый из ударов, выделены опорные точки и операции. Именно осмысленное разделение содержания движения на фазы и последующая целенаправленная работа над каждой из них при помощи подводящих упражнений позволили эффективно и в кратчайшие сроки развить у спортсменов способность к анализу (на основе полученных знаний биомеханики) как собственных двигательных действий, так и выполнения приемов другими членами экспериментальной группы.

Через 9 тренировок с момента начала эксперимента опытная группа была разделена на 10 пар, составы которых менялись от занятия к занятию. При обучении нападающим ударам был сделан упор на самостоятельную работу спортсменов друг с другом с использованием карт-инструкций.

Предполагалась, что самостоятельная работа в парах, с использованием разработанных нами карт-инструкций, должна развивать у ребят способность к критическому анализу как собственных действий, так и действий партнера, сосредоточит их внимание на мельчайших нюансах техники, обо-

гатит речь занимающихся, дает возможность дополнительно вести диалог и аргументировано отстаивать свою точку зрения в области смыслового содержания техники каратэ.

Спустя 36 тренировочных занятий (три месяца) мы провели контрольное определение скорости ударов и экспертной оценки. Обработка данных показала следующее:

- в обеих группах произошел незначительный рост скорости выполнения ударов (в среднем на 0,04 секунды);

- результаты экспертной оценки показывают улучшение техники выполнения удара в экспериментальной группе в среднем на 0,6 балла, по сравнению с исходными показателями, и незначительное улучшение в контрольной группе на 0,2 балла;

- корреляция между двумя этими показателями по-прежнему отсутствует.

Симметричное возрастание скорости ударов в обеих группах, с одной стороны, связано с идентичностью методики физической подготовки в группах, но, с другой стороны, нет ничего удивительного, что в экспериментальной группе, на фоне значительного улучшения качества техники, не произошло адекватного увеличения скорости, поскольку в экспериментальной группе, спустя три месяца занятий, выполнение ударов все еще находится на уровне умения, так как формирование навыка затормозило углубленное изучение техники ударов и акцентирование на сознательном контроле. В тоже время, у нескольких членов контрольной группы можно констатировать наличие устойчивого навыка выполнения определенных ударов, к сожалению, включающего в себя технические ошибки и требующего трудоемкого процесса переучивания.

Данные предварительного контроля наглядно показывают ту принципиальную разницу в результатах применения общепринятой методики тренировки и экспериментальной методики, основанной на применении карт-инструкций. Существенное улучшение техники выполнения ударов в эксперимен-

тальной группе по сравнению с контрольной группой мы связываем с введением в тренировочный процесс комплекса условий, способствующих формированию у занимающихся необходимых знаний о биомеханических закономерностях и принципах двигательного действия и возможностями применить эти знания на практике. Согласно положениям психологической теории деятельности, это является необходимейшим условием формирования практической части деятельности. Это очень важно, так как в практике спортивной тренировки до настоящего времени распространено представление о занимающихся как пассивных объектах педагогического воздействия, основная задача которых – запомнить и воспроизвести учебный материал. По нашему мнению, самостоятельный анализ техники выполнения ударов в целом и каждой из его фаз в отдельности, выявление ошибок и поиск путей их устранения вырабатывают у тренирующихся необходимые навыки контроля и самоконтроля, развивают способность к предметному устному обсуждению структуры двигательного действия, его содержания и реализации, формируют предпосылки для эффективного решения задач тренировки, поскольку работа осуществляется через осознанное понимание собственных действий.

На данном этапе можно с уверенностью говорить, что эксперимент развивается в ожидаемом направлении и способен показать прогнозируемые результаты. Это позволяет нам сделать предварительный вывод о том, что применение обучающих карт-инструкций в тренировочном процессе способствует целенаправленному движению субъекта обучения от цели к результату, формирует осознанное овладение двигательными действиями, систематизирующий процесс обучения делает его более последовательным, как мы убедились, необходимым условием эффективной и рациональной соревновательной деятельности в будущем.

Литература

1. Актуальные проблемы повышения спортивного мастерства <http://sgifc.narod.ru/SGIFC/text/biomehlec1.htm>
2. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
3. Волков, А.М. Деятельность: структура и регуляция / А.М.Волков, Ю.В.Микадзе, Г.Н.Солнцева. – М., 1987. – С.109.
4. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С.Выготский. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
5. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций: собр. соч. / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – С.6–328.
6. Гальперин, П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения / П.Я.Гальперин. – М.: МГУ, 1968. – 120 с.
7. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо; Юрайт, 2002. – 336 с.
8. Давыдов, В.В. Виды общения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1972.
9. Донской, Д.Д. Законы движений в спорте (очерки по структурности движений) / Д.Д.Донской. – М.: ФиС, 1968. – 175 с.
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность и личность / А.Н.Леонтьев // Вопросы философии. – 1974. – № 4. – С.18–25.
11. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
12. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – 4-е изд. – М., МГУ, 1981. – 584 с.
13. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л.Рубинштейн. – М., 1958. – 87 с.
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – Т. 1, 2. – М., 1989. – 536 с.
15. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
16. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
17. Шахмурадов, Ю.А. Вольная борьба / Ю.А.Шахмурадов. – М.: Высш. шк., 1997. ■

ПРИНЦИПЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ФРГ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

О.И.Донецкая

В предлагаемой статье речь пойдет о принципах, первоначально сформулированных для сферы политического образования. Однако их в полной мере, в особенности первые два, можно отнести ко всем мировоззренческим учебным дисциплинам, и в первую очередь к философии, социологии, истории. Более того, они могут дополнить список не только дидактических принципов, но и принципов воспитания, так как в полной мере относятся не только к процессу обучения, а к процессу образования в целом. Данные принципы выдвинуты и обоснованы в начале 70-х годов прошлого века в ФРГ, но, в силу фундаментального значения для системы образования в условиях демократического общества, они совершенно не потеряли своей актуальности ни в Германии, ни в Европейском Союзе. В свое время они были встречены с большим одобрением, и это отношение в целом не изменилось, несмотря на отдельные критические замечания и закономерное стремление некоторых педагогов их дополнить или уточнить в соответствии с новыми требованиями времени.

Хотя принципы, о которых пойдет речь ниже, были введены в научный оборот уже тридцать лет назад, изучение российских источников показало, что в отечественной научно-педагогической литературе они не упоминаются. Это связано, прежде всего, с тем, что политическое образование в Германии начиная с 60-х годов, после так называемого «дидактического переворота» в этой стране, развивалось, опираясь на другие теоретико-методологические и общедидактические основания. Да и в самой Германии в это время взгляды ученых, педагогов-практиков, политиков, управленцев в области образования на то, каким должно быть по-

литическое образование в условиях нового, демократического порядка, были слишком разными, порой полярными. Однако надо было выработать общие подходы, и это произошло на заседании, которое состоялось в 1976 году в г. Бойтельсбахе. На нем было выдвинуто три основных принципа, которые нашли отражение в документе, получившем название «Бойтельсбахское соглашение» («Beutelsbacher Konsens»). Еще раз подчеркнем, что эти принципы до сих пор считаются актуальными, основополагающими и общепризнанными. Одним из доказательств может служить тот факт, что во всех новейших работах, посвященных общим вопросам политического образования, ссылки на Бойтельсбахское соглашение весьма многочисленны.

Итак, принципы, закрепленные в Бойтельсбахском соглашении, следующие:

- 1) запрет индоктринации (Indoktrinationsverbot);
- 2) контраверзность (Kontroversitätsgebot);
- 3) анализ собственных интересов в контексте политической ситуации (Analysefähigkeit / Intressenlage der Lernenden).

1. Запрет индоктринации. Индоктринация – это процесс одностороннего идеологического, политического или мировоззренческого влияния на личность. «Не разрешается оказывать давление на ученика с целью привития ему желаемого мнения и тем самым препятствовать выработке самостоятельного суждения. Именно здесь проходит граница между политическим образованием и индоктринацией. Индоктринация несовместима с ролью учителя в демократическом обществе и повсюду признанной целью – зрелостью ученика» [7, с.179]. Это понятие –

запрет индоктринации – было введено в научно-педагогический лексикон немецким ученым Ф. Минссеном (F. Minssen) в связи с дискуссией и острыми разногласиями по поводу выработки «рамочных направляющих линий» для дальнейшего развития политического образования в федеральной земле Хессен в начале 70-х годов XX века [5].

Цель политического образования, как и образования вообще, – «образование» собственного суждения, умозаключения, из совокупности которых и складывается мировоззрение. Обоснование данного тезиса уходит корнями в традиции философии эпохи Просвещения (Просвещение – это выход человека из состояния несовершеннолетия, которое есть неспособность пользоваться своим разумом без руководства кого-то другого) и классической немецкой философии. Для И.Канта, самого значительного представителя плеяды немецких философов этого периода, душа – «мыслящая субстанция как принцип материальной жизни» [3, с.46]. Все основные произведения критического периода его творчества – «Критика чистого разума», «Критика практического разума», «Критика способности суждения» – утверждают потенциал суждения как жизненной силы: способность создавать последующие суждения; суждение – это «универсальная сила, которой подвластен каждый» [3, с.116]. При этом разум – это «чистая свобода» [3, с.100], он должен мыслиться автономным, как и сам субъект морального поведения, который самостоятельно ставит цели и задает себе законы [2, с.117], который «относится к себе как к единственному основанию своего собственного поступка» [1, с.143]. Лозунг эпохи немецкого Просвещения – «Имейте мужество познать ваш собственный Разум!» – представляет собой контраст состоянию человека, которому предписывается: «Не думай, просто следуй приказам». Еще одна важная регулятивная идея И.Канта – «человек есть цель». Его категорический императив не содержит конкретных предписаний, он «апеллирует к автономному субъекту, поэтому ничего не на-

вязывает ему, он говорит лишь о необходимости относиться к себе и к себе подобным как к субъектам свободной воли» [1, с.144].

Для педагогики и системы образования это означает, что ни учебные планы, ни учебные программы, ни сами занятия не должны ни в коей мере «препятствовать обучающемуся использовать свой разум» [6, с.73]. Однако в данном случае возникает дилемма: как воспитать человека в духе определенных ценностей, не оказывая на него прямого влияния? Не может ли преподаватель, раскрывая своим ученикам фундаментальный характер такой ценности, как, например, права человека, нарушить запрет индоктринации? Такая опасность есть, но она сводится на нет, если процесс обучения и воспитания строится на плюралистической и диалоговой основе. Плюралистический подход означает, что любое явление, любая проблема рассматриваются с различных точек зрения, что представление разных взглядов, позиций, подходов к трактовке и решению того или иного вопроса является нормой при изучении любой темы. Прежде всего, это касается, конечно, тем мировоззренческого характера. Диалоговый характер процесса обучения и воспитания предполагает, что вывод не преподносится в готовом виде, не навязывается, не декларируется, он «вырабатывается» совместно в ходе дискуссий, обсуждений, ревизии и нового (для обучаемых) обоснования представляемых идей. Отказ от «педагогики указательного пальца» означает, что обучаемых «знакомят с ценностями и побуждают к конфронтации с ними, прежде чем они придут к собственному суждению» [6, с.173].

Подчеркивается, что политическое образование и воспитание по своей структуре не может быть идентично этическому. На занятиях по этике рассматриваются сами ценности, их суть и место в системе ценностных ориентаций социума или субъекта. Политическое образование предполагает обратный порядок: сначала рассматривается конкретная политическая проблема или задача. Рациональный подход к процессу

выработки суждения требует сначала полного и корректного информирования (сообщение фактов, статистических данных, источников и т.д.) и только потом – оценки и апелляции к ценностям.

Плюралистическая подача материала и запрет индоктринации не означают, что преподаватель не имеет права обнаруживать свою собственную позицию. Как раз наоборот: его мнение, его отношение могут послужить для учеников ориентиром в многообразии точек зрения. Весь вопрос в том, как и на какой стадии процесса обучения / воспитания он это делает. Совершенно естественно, что он не может быть беспристрастным, совершенно естественно, что обучаемые поинтересуются его мнением. В конце концов, его предпочтения и ценностные установки просматриваются уже в выборе темы, подборе информационного материала, методическом построении занятия.

2. Контраверзность. «Все, что в науке и политике противоречиво и спорно («контраверзно»), должно так же рассматриваться на занятии. Это требование теснейшим образом связано с предыдущим, ведь если замалчиваются различные точки зрения, если скрываются истинные намерения, если не разъясняются альтернативы, то это означает верный путь к индоктринации» [7, с.79]. Принцип контраверзности отражает стремление немецких дидактов не только к проблемному изложению политических коллизий, но и вскрытию самых разных альтернатив решения рассматриваемых проблем и анализу причин, по которым те или иные политические силы предлагают именно данное решение. Таким образом, формулируется проблема, суть конфликта, выявляются политические силы (партии, движения, отдельные персоны и т.д.), которые в этом конфликте задействованы, рассматриваются их позиции относительно данного конфликта и решения, которые они предлагают.

Критические замечания относительно принципа контраверзности касаются нескольких моментов. Так, Н.Schneider пишет о том, что нельзя «сводить политику только

к нерешенным проблемам. Она не столь одномерна. Она может касаться как вопросов общественного согласия, так и спорных проблем и персон» [6, с.174]. На наш взгляд, данное замечание относится не к самому принципу, а к потенциальной возможности его неправильного толкования. Сам принцип не предполагает поиска противоречий там, где их нет. Следовательно, преподавателю не надо их искусственно создавать.

Следующее замечание связано с многоаспектностью реальных политических проблем сегодняшнего дня. Многими авторами подчеркивается, что политика сегодня стала намного сложнее, чем буквально несколько десятилетий тому назад. Преподаватель, получивший политологическое образование, часто не в состоянии компетентно анализировать и оценивать решения таких проблем, как, например, безработица, налоговая реформа, реформа пенсионного обеспечения и т.д., так как их интерпретация предполагает наличие, как минимум, еще и экономического образования. Идея по пути упрощенчества, он либо не касается многих спорных вопросов, либо попросту не может показать их истинную сложность и противоречивость [6, с.174]. Разделяя озабоченность автора, все же нельзя не отметить, что обозначенная им проблема – это проблема другого рода. Она отражает современную ситуацию, характерную не только для политологических наук, – межпредметный, интегрированный характер многих вопросов. Именно поэтому так популярны в последние десятилетия межпредметные проекты, интегрированные уроки, междисциплинарные исследования.

Отмечается также, что при рассмотрении сложных проблем принцип контраверзности часто несовместим с принципом самостоятельности обучающихся в поиске и анализе противоречий: недостающие знания и особенности групподинамических процессов ведут подчас к выработке в группе единого мнения. В данном случае возможно несколько путей: либо следует уделять большее внимание первому этапу работы над проблемой – информированию, либо пре-

подаватель сам указывает на наиболее скрытые противоречия.

3. Следующий принцип отражает основополагающее значение для становления политически и граждански зрелой личности – развитие аналитических способностей. Часто этот принцип дополняется пояснением: «Распознавание собственных интересов». По-другому это можно сформулировать следующим образом: «Анализ собственных интересов в контексте политической ситуации». То есть вектор анализа должен быть направлен не только на саму политическую проблему или задачу, но и на то (что не менее важно), каким образом она касается лично обучающегося и его окружения, и поиски возможностей, путей влияния на ее решение. «Ученик должен быть в состоянии анализировать политическую ситуацию и свое место в ней, он должен понять, в чем заключаются его собственные интересы, а также уметь находить средства и пути, с помощью которых он может свои интересы защитить» [7, с.180].

Не менее важная составляющая данного принципа заключается в том, что осознание собственных интересов и стремление их реализовать ведут к следующему шагу – пониманию того, что в демократическом обществе реализация интересов отдельных граждан или общественных групп возможна только через поиск компромисса между ними. Поэтому некоторые ученые этот принцип именуют принципом консенсуса.

H.Schneider отмечает, что данный принцип не нашел столь горячей поддержки среди педагогов и политологов Германии, как первые два, и это можно объяснить разными причинами [6, с.175]. Во-первых, в дискуссии о «рамочных направляющих линиях» принимали участие дидакты слишком разных методологических школ и политических лагерей, и в то время развитие у обучающихся способности к анализу однозначно не относилось к бесспорным канонам целей политического образования. Во-вторых, это связано, вероятно, с неоднозначной трактовкой слова «интересы». Хотя из контекста со-

вершенно очевидно, что в Бойтельсбахском соглашении слово «интересы» подразумевает не только и не столько стремление к материальной выгоде. Кроме того, указывается, что интересы могут носить как объективный характер, так и сугубо субъективный, и что эти значения не дифференцированы. Если говорить об объективных интересах, то в данном случае возникает опасность индоктринации. Если же концентрироваться на субъективных интересах, то это ведет как к содержательному, так и методическому обеднению образовательного процесса, одностороннему развитию компетенций и, в конечном итоге, недостаточной подготовке к реальным жизненным ситуациям. С другой стороны, как подчеркивает H.P.Biede, если ориентироваться на субъективные интересы, то это повышает в глазах обучающихся практическую значимость политического образования [4, с.33].

Но главное замечание – абсолютно справедливое – связано с тем, что данный принцип не отражает в полной мере сущностного содержания цивилизованного демократического воспитания. И не внесли ли педагоги, опирающиеся на данный принцип, свой вклад в то, что первое же поколение, воспитанное по «новым правилам», стало понимать демократический правопорядок весьма односторонне? Как показали исследования, проведенные в Германии в 80-х годах, большинство молодых людей понятие «демократия» связывали, в первую очередь, со свободой мнений, демократическими правами и, главное, с возможностью самореализации в соответствии со своими способностями и желаниями, а свое стремление заниматься политически и общественно значимыми делами объясняли именно стремлением расширить «индивидуальное пространство для свободного саморазвития, для самореализации» [8, с.22].

С молодыми людьми недостаточно говорили о том, что в демократическом государстве все должны иметь одинаковые шансы и возможности, их не призывали задуматься над тем, что же делать тем группам

людей (например, людям с ограниченными возможностями), которые не могут столь же интенсивно бороться за «расширение своего собственного пространства» и реализацию собственных прав. «Политическая деятельность – это социальные действия общественной значимости. Это означает, что политическое действие, направленное на реализацию собственных интересов, всегда одновременно должно учитывать интересы других. Без гарантии равенства, без институционального регулирования процесса политических противоречий всегда будут пробиваться более сильные и бессовестные, которые реализуют свои интересы за счет других» [8, с.22–23].

Поэтому представляется оправданной новая редакция этого принципа, предложенная H.Schneider: «Ученик (взрослый) должен быть в состоянии анализировать политическую ситуацию и место в ней тех, кого она касается, а также находить средства и пути, с помощью которых он может повлиять на эту ситуацию в смысле защиты своих интересов с учетом ответственности за социальное целое» [6, с.176].

Образование, построенное на этих принципах, вносит существенный вклад в развитие конкурентоспособности личности, а именно в развитие необходимых личностных качеств, а также соответствующих общепредметных компетенций. Личностные качества, которые формируются при данном подходе:

- самостоятельность мышления, нетерпимость к давлению, умение противостоять влиянию, стремление приходиться к собственным выводам (это вытекает из принципа запрета индоктринации);

- гибкость мышления, умение вскрывать противоречия, конструктивное отношение к конфликтным ситуациям (то есть не как к чему-то резко отрицательному, чего стоит непременно избегать и не допускать, а как к естественному явлению), стрессоустойчивость, (это вытекает из принципа контравер-зности);

- способность артикулировать свой «интерес» (цели, желания, планы), воля к нахождению путей разрешения проблем и конфликтных ситуаций, стремление к достижению намеченного, оптимизм («всегда есть выход»), стремление к поиску компромисса, ответственность за принимаемые решения, забота о «социальном целом» (это вытекает из принципа анализа собственных интересов).

Кроме того, опора на вышеуказанные принципы содействует развитию таких важных для конкурентоспособной личности социально-политических компетенций, как:

- исследование политической и социальной ситуации;
- организация индивидуального и группового социального действия и взаимодействия;
- разрешение конфликтов политического и социального характера;
- ответственное принятие решений.

Литература

1. Кирилленко, Г.Г. Философия / Г.Г.Кирилленко, Е.В.Шевцов. – М.: Филол. о-во «СЛОВО»: ООО «Изд-во «ЭКМО», 2003. – 672 с.
2. Основы философии в вопросах и ответах / под ред. Е.Е.Несмеянова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 608 с.
3. Уонт, К. Кант для начинающих / К.Уонт. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 174 с.
4. Biege, H.-P.: Wem nutzt der Konsens? Vom Gebrauchswert politischer Bildung in Theorie und Praxis / H.-P.Biege // Politische Bildung im öffentlichen Auftrag. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg, 1982. – S.127–151.
5. Minssen, F.: Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre / F.Minssen // Zum Streit um die hessischen «Rahmenrichtlinien» / APuZ B 41/73. – S.2–17.
6. Schneider, H.: Der Beutelsbacher Konsens / Mickel W.W. (Hrsg.) Handbuch zur politischen Bildung. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1999. – 680 s.
7. Wehling, H.G.: Konsens a la Beutelsbach / Schiele, S.; Schneider, H. (Hrsg.) Das Konsensproblem in der politischen Bildung. – Stuttgart, 1977. – S.173–184.

8. *Wichard, R.*: Politische Willensbildung in der Demokratie: Partizipation, Pluralismus, Parteien // Wichard, R. – Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen, 1997. – 156 s.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта РФФИ «Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности», проект № 07-06-00641А.



СО Д Е Р Ж А Н И Е

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<i>Попов Л.М., Закирова М.А.</i> Теория и технология саморазвития ответственности студентов	3
<i>Мельниченко Я.И.</i> Личностно-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов	8
<i>Егорова Н.В.</i> Профессионально-творческая самореализация будущих учителей музыки: понятие, структура, уровни и показатели	14

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

<i>Белявская И.Б.</i> Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в условиях перехода школы в режим развития	20
<i>Ильина Л.Н.</i> Качество профессиональной подготовки государственных и муниципальных служащих в системе современных требований ГОСа	24
<i>Антонова О.А.</i> Об интегральной оценке уровней развития профессиональной готовности педагога-психолога	30
<i>Сигал Н.Г.</i> Актуализация проблемы развития информационной культуры студентов в контексте информатизации образования	37
<i>Черкасов М.Р.</i> Уровни понимания педагогического текста	43
<i>Котельникова Л.А.</i> Отличительные особенности методической работы школы – номинанта национального приоритетного образовательного проекта	48
<i>Полковникова К.А.</i> Системный подход к воспитательной работе в начальном профессиональном образовании	54

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

<i>Басова Л.В.</i> Освоение коммуникативной компетенции на диагностико-технологической основе	61
<i>Васильев А.П.</i> Формирование готовности будущих инженеров к работе с иноязычной специальной литературой как педагогическая проблема	66
<i>Кулакова Е.В., Мотунова Л.Н.</i> Субъектогенетический подход к профессиональному развитию специалиста	71
<i>Гурьянова Т.Ю.</i> Развитие поликультурной компетентности студентов ССУЗОВ как педагогическая проблема	77
<i>Афзалова А.Н.</i> Дидактические условия формирования информационной культуры будущего учителя права	80

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

<i>Тишина И.В.</i> Система рейтингов как один из инструментов влияния классного руководителя на процесс формирования правосознания подростков (из опыта работы)	87
---	----

Пуртова О.А. Развитие социально-личностного самоопределения беспризорных подростков в социальном приюте для несовершеннолетних	93
Голованов Р.В. Сущность социального партнерства в дополнительном туристско-краеведческом образовании детей	96
Стрельникова С.А. Практика формирования педагогической компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческих объединений детей в МосгорСЮТур	101
Халитова И.С. Вуз как среда формирования корпоративной культуры будущих инженеров	106
Насырова М.Б. Этнокультурные аспекты педагогического образования в ВУЗе	113
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
Якушкина М.С. Кураторство как фактор совершенствования воспитания в вузе	118
Чапурин М.Н., Кисапов Н.Н. Педагогические условия повышения эффективности обучения студентов технике волейбола	123
Батурина О.С. Признаки «другого» и их значимость для студенческой молодежи	127
Рындак В.Г., Кулешова С.А. К проблеме формирования интеллектуального творчества	133
Набиуллин Д.Х. Педагогические условия формирования экологических знаний при организации элективных курсов по химии и биологии в сельской школе	138
Ионова И.И. Художественно-эстетическое содержание ритмики	143
Арзьева А.Н. Качество, творчество и опорные свойства активной личности	152
Гизатуллина А.В. Психолого-педагогические условия предупреждения неуспеваемости младших подростков по иностранному языку	157
Исрафилова Э.Ш. Многофакторная психолого-педагогическая модель оптимизации межкультурного взаимодействия на этапе подготовки к кросс-культурному перемещению	161
Латыпова А.Ф. Особенности взаимосвязи психических состояний учителя и психических состояний младших школьников в процессе их взаимодействия на уроке	166
Соловьянюк-Кротова В.Г. Коррекция девиантного поведения старшеклассников в условиях информационных технологий обучения	171
Овчинникова Л.И. Агрессивность раннего юношества – характерологические особенности представителей раздельного и совместного обучения	177
Воротилова О.С. Профессиональная подготовка и оценка качества обучения менеджерского персонала	183
Кулешова Е.И. О развитии творческой самостоятельности младшего школьника	189
Семенова О.М. Средства формирования критического мышления будущего учителя	196

Русс С.А. Влияние стилей семейного воспитания на личностное развитие единственных детей	201
---	-----

ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Зайнуллина Л.Н. Компьютерная диагностика в педагогических исследованиях куратора студенческой группы	209
--	-----

Фомиряков Д.В. Педагогическая эффективность алгоритмизации восприятия детьми физических упражнений	215
--	-----

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Донецкая О.И. Принципы политического образования в педагогике ФРГ в контексте повышения конкурентоспособности личности	220
--	-----

НАШИ АВТОРЫ

АНТОНОВА О.А. – декан психологического факультета Бугульминского филиала Института экономики, управления и права, соискатель кафедры педагогической психологии и педагогики ИЭУП

АРЗЯЕВА А.Н. – учитель МОУ СОШ №2 г. Волжска РМЭ

АФЗАЛОВА А.Н. – старший преподаватель кафедры экономической информатики и математики ГОУ ВПО Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

БАСОВА Л.В. – аспирант кафедры педагогики и психологии, преподаватель кафедры методики начального образования МГПИ им. Н.К. Крупской

БАТУРИНА О.С. – педагог-психолог Социально-психологического центра ТГГПУ, аспирант кафедры общей психологии факультета психологии ТГГПУ г. Казани

БЕЛЯВСКАЯ И.Б. – учитель СОШ п.Лыхма Белоярского района Ханты-Мансийского округа Тюменской области, аспирантка Марийского государственного университета

ВАСИЛЬЕВ А.П. – доцент кафедры международного образования Волжского филиала Московского автомобильно-дорожного института (ГТУ)

ВОРОТИЛОВА О.С. – старший преподаватель кафедры психологии Марийского филиала Московского открытого социального университета

ГИЗАТУЛЛИНА А.В. – ассистент кафедры немецкой филологии Елабужского Государственного педагогического университета, аспирант кафедры педагогики Елабужского Государственного педагогического университета

ГОЛОВАНОВ Р.В. – руководитель информационно-издательского центра Московской городской станции юных туристов Департамента образования г. Москвы, соискатель лаборатории дополнительного образования Центра общего и дополнительного образования Института содержания и методов обучения РАО

ГУРЬЯНОВА Т.Ю. – преподаватель Чебоксарского экономико-технологического колледжа, соискатель кафедры педагогики ЧГПУ им. И.Я. Яковлева

ДОНЕЦКАЯ О.И. – доцент кафедры немецкого языка Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина, кандидат педагогических наук, директор Учебного Центра Института языка КГУ

ЕГОРОВА Н.В. – старший преподаватель кафедры хорового дирижирования музыкально-педагогического факультета Таганрогского государственного педагогического института

ЗАЙНУЛЛИНА Л.Н. – ассистент кафедры математики и экономической информатики КГФЭИ, аспирант кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

ЗАКИРОВА М.А. – преподаватель педагогического колледжа при Елабужском государственном педагогическом институте

ИЛЬИНА Л.Н. – старший преподаватель филиала ГОУ ВПО «Волго-Вятская академия государственной службы» г. Чебоксары Чувашской Республики

ИОНОВА И.И. – старший преподаватель кафедры современного и бального танца факультета хореографического искусства ГОУ ВПО КГУКИ, заслуженный работник культуры РТ

ИСРАФИЛОВА Э.Ш. – старший преподаватель кафедры психологии факультета психологии ТГГПУ, соискатель ученой степени кандидата психологических наук Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

КИСАПОВ Н.Н. – старший преподаватель кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

КОТЕЛЬНИКОВА Л.А. – зав.кабинетом педагогического мастерства ГОУ ВПО Уфимского филиала Московского государственного гуманитарного университета им. М.А.Шолохова

КУЛАКОВА Е.В. – заведующая заочным отделением ФГОУ СПО Воронежского энергетического техникума, соискатель учёной степени кандидата педагогических наук

КУЛЕШОВА Е.И. – соискатель кафедры педагогики Оренбургского педагогического университета

КУЛЕШОВА С.А. – преподаватель МОУ «Гимназия № 5», г.Оренбург, соискатель Оренбургского государственного педагогического университета

ЛАТЫПОВА А.Ф. – заместитель начальника отдела мониторинга качества образования Набережночелнинского государственного педагогического института, соискатель кафедры психологии Казанского государственного университета

МЕЛЬНИЧЕНО Я.И. – заведующая кафедрой математики и информатики Альметьевского филиала Института управления и права, соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

МОТУНОВА Л.Н. – доцент, кандидат педагогических наук Воронежского института высоких технологий

НАБИУЛЛИН Д.Х. – директор Ново-Арышской средней общеобразовательной школы Рыбно-Слободского муниципального района РТ

НАСЫРОВА М.Б. – доцент кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета

ОВЧИННИКОВА Л.И. – психолог гимназии № 6 Приволжского района г.Казани, старший преподаватель Московского социально-гуманитарного института, соискатель кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ПОЛКОВНИКОВА К.А. – преподаватель ГОУ НПО ХМАО-Югры «ПУ-13» Няганского профессионального училища г.Нягань Тюменской области ХМАО

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

ПУРТОВА О.Н. – педагог-психолог РГУ «Социальный приют для детей и подростков» г. Йошкар-Ола, соискатель кафедры методики технологии и предпринимательства ГОУ ВПО Марийского государственного педагогического института им. Н.К.Крупской

РУСС С.А. – старший преподаватель кафедры общей психологии ТГГПУ г. Казань

РЫНДАК В.Г. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и менеджмента, заведующая кафедрой педагогики Оренбургского государственного педагогического университета

СЕМЕНОВА О.М. – старший преподаватель кафедры педагогики Самарского государственного педагогического университета

СИГАЛ Н.Г. – старший преподаватель кафедры английского языка ФФ, ТГГПУ г. Казани

СОЛОВЬЯНЮК-КРОВОТА В.Г. – заместитель директора по информационно-коммуникационным технологиям, учитель высшей квалификационной категории МОУ СОШ №129 г. Уфы РБ, соискатель кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии

СТРЕЛЬНИКОВА С.А. – заместитель директора Московской городской станции юных туристов Департамента образования города Москвы, соискатель лаборатории дополнительного образования Центра общего и дополнительного образования Института содержания и методов обучения РАО

ТИШИНА И.В. – аспирант кафедры педагогики и психологии АПКППРО

ФОМИРЯКОВ Д.В. – аспирант заочного обучения кафедры теоретических основ физического воспитания, чемпион мира по каратэ

ХАЛИТОВА И.С. – начальник Управления внеучебной работы Казанского государственного технического университета им. А.Н.Туполева

ЧАПУРИН М.Н. – доцент кафедры физкультуры и спорта Чебоксарского кооперативного института автономной некоммерческой организации ВПО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации»

ЧЕРКАСОВ М.Р. – инженер кафедры социологии Казанского государственного университета, сотрудник Центра Социологии Культуры Казанского государственного университета

ЯКУШКИНА М.С. – начальник отдела внеучебной работы Санкт-Петербургского государственного университета, кандидат химических наук, докторант педагогических наук по специальности Институт теории и истории педагогики РАО г. Москва