

**ГОУ ВПО «КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.И.Ульянова-Ленина»**

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 1(11) 2009 г.

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 0 9**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1(11) 2009 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 по педагогике и психологии.

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 02-09/05-3

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

В.И.Андреев – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Казанского государственного университета, председатель Поволжского отделения РАО, Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО

Зам. главного редактора

Ю.В.Андреева – доктор педагогических наук, доцент кафедры журналистики Казанского государственного университета

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П.Бездухов – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Самарского государственного педагогического университета, член-корреспондент РАО;

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

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

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

Ф.Л.Ратнер – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Казанского государственного университета;

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

Ю.А.Сауров – доктор педагогических наук, профессор кафедры Вятского государственного гуманитарного университета, член-корреспондент РАО;

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

Технический секретарь

Э.Г.Галимова

Тел. (843) 231-54-26.

e-mail: pedagogika@ksu.ru

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А.Сауров

Ключевые слова: научная деятельность, методологическая культура, идеи и принципы, планы и проекты.

Введение. В настоящее время научная и образовательная деятельность приобретает более активное и востребованное духовное движение по построению будущего. Восстановилось время строить и выполнять долговременные проекты социального размаха и значения. Одним из приоритетных и стратегических направлений научно-методической деятельности, по нашему мнению, становится формирование методологической культуры всех субъектов образовательной деятельности. Этот ресурс, хотя всегда и осознавался как значимый, но пока ещё используется стихийно и слабо обеспечен. А потребность в использовании этого ресурса уже настойчиво требует практика. Не случайно в последнее десятилетие постоянно растет число далеко не худших диссертаций по этой проблеме. В регионах без нужной координации растет, отчасти просто воспроизводится, большое число научно-методических и прикладных работ по тем или иным вопросам методологии познания и обучения. Построение названной программы естественно вытекает из ряда предыдущих решений. Так, в частности, ещё 20 марта 1997 г. по докладу В.Г.Разумовского Ученый совет ИСМО РАО принял постановление о внедрении в содержание школьного образования вопросов современной теории познания. Прошедшие годы показали, что организационное оформление этого научного направления в виде научно-исследовательских проектов повышает продуктивность работы, позволяет

двигать вперед как развитие науки, так и практики. Для прорыва в формировании методологической культуры надо активно копить факты, проводить исследования, строить методики, а в целом – строить новую практику.

За последние двадцать лет в условиях разномыслия и демократизма процедур деятельности, с одной стороны, в регионах нарабатаны конкретные методические решения в разных областях образования, с другой стороны, они часто повторяют или дублируют друг друга, остаются низкого качества по содержанию и форме, медленно внедряются или дают слабый эффект. Для более полного и эффективного использования научно-методического потенциала страны, для получения качественного научного продукта, согласования и обобщения результатов и процедур деятельности настоятельной потребностью становится выработка единого языка (формирование идейного единого поля) как в проведении исследований, так и в организации практики обучения. Таким языком может стать только метаязык по отношению к частной методике, т.е. методология частной методики.

Представляя программу формирования методологической культуры, автор в полной мере понимает, что продуктивные поиски и решения возможны только в совместной деятельности. Поэтому и ставится проблема кооперации и координирования работ в обозначенном направлении.

1. Направления научной деятельности

- Разработка общих вопросов методологии частных методик, в рамках которых решались бы науковедческие вопросы, в том числе наукометрии. Решение задачи построения разных систем методических знаний и согласования их именно на уровне методологии между собой: научных с разными целями, учебных курсов для вузов, курсов повышения квалификации учителей и др.

- Разработка методологии проведения методического исследования, в которой были бы представлены актуальные направления исследований на десять-пятнадцать лет, процедуры построения гипотез, методики исследований, процедуры интерпретации данных и др. Должна быть поставлена задача проведения и публикации данных ежегодного мониторинга достижений школьников по важнейшим направлениям образования.

- Конструирование, накопление материала по вопросам методологии научного познания (или шире – вообще познания) для использования при построении учебников и методических комплектов. Переосмысление под углом зрения методологии научного (и учебного, т.е. с учетом дидактики) познания.

- Обобщение опыта обучения и опыта исследований в области процедур и методов деятельности школьников и учителей. Выделение процедур деятельности как основного объекта усвоения (компонента содержания образования) требует достаточно серьезных усилий по модернизации всего комплекса методического обеспечения учебного процесса, начиная от подготовки учителя.

- Определение наиболее существенных (инвариантных и технологичных) решений в требованиях (в форме знаний и образцов деятельности) единой методологической культуры образовательного учреждения.

2. Общие идеи и программа формирования методологической культуры в процессах обучения

В условиях реформирования (и развития) экономики, идеологии, образования

обостряются **проблемы функционирования и развития методики обучения**. Выделим три группы причин создания новых программ деятельности.

- Понятийный аппарат (и сама структура) методики обучения физике сформированы более 30-50 лет тому назад, эпизодические добавки концепций и понятий дела не меняли, а только усложняли систему знаний, в том числе инородными представлениями психологии, культурологии и т.п. Причину мы видим в отсутствии механизмов интеграции новых знаний. Остаются без ясного ответа многие принципиальные вопросы: С какими явлениями имеет дело методика обучения? Как они изображаются? Как они описываются? В то же самое время слабо и не системно учитываются достижения методологии, педагогики, психологии, социологии, менеджмента... Понятия предметной дидактики тяжело, не эффективно работают как для практики обучения, так и для теории. В лучшем случае они обслуживают изучение методики в вузе. Но архаизмы учебных систем знаний, их слабый интеллектуальный уровень уже давно не способствуют интересу к преподаванию.

- В самой системе методики обучения слабо заложены процедуры создания новой практики, процессуальные аспекты принижены в пользу статичных знаний, отсюда, как следствие, принижены роли деятельности учителя и ученика. Практика все жестче требует работающих механизмов (своеобразных «машин») получения знаний методики. Подчеркнем, что новая практика (новая деятельность) давит на старые решения. А методики обучения все ещё не могут разобрать, что предметы деятельности и предметы науки – разные. Совершенно в провальном состоянии находится изучение (исследование) реальности: методики практически не развиваются, носят вкусовой характер, условия не описываются, процедуры интерпретации не развиты и т.д. Формализм и словоблудие за последние десять резко усилили свои позиции.

• Верные идеи остаются на уровне деклараций, медленно разрабатываются до уровня приема. Много разговора о технологиях, но мало новых решений, т.е. мало техники. Так, все последние годы мы теряем подготовку в предметных знаниях и умениях, особо не приобретаем в развитии. В целом противопоставление знаний и развития оказывается не продуктивным. И в методической деятельности, особенно стратегического плана, не видно поддержки государства: издательства перешли на коммерческую основу, новые идеи со всех сторон испытывают прессинг, и их разработка все больше становится частным делом, научные конкурсы быстро стали формальными под конкретных людей. Организационно-социальные проблемы на местах тоже давят не в пользу обучения физике. И эти обстоятельства должны быстрее и эффективнее учитываться в инструментарию обучения.

В трудных условиях выход всегда ищется в ясных, простых, принципиальных решениях. Повторим: практика требует новой практики, новых норм и новых деятельностей. Может быть, главное – она требует согласования техник обучения. Но ясные позиции для этого может дать только метавзгляд – **методология**. Не случайно за последние десять лет в этом направлении только по методике физики выполнено более десятка докторских диссертаций (Ю.А.Сауров, 1992, И.Г.Пустильник, 1997, Н.В.Шаронова, 1997, С.В.Бубликов, 2000, П.В.Зуев, 2000, В.В.Майер, 2000, А.Н.Малинин, 2000, А.А.Никитин, 2001, Н.Е.Важеевская, 2002, А.И.Лешуков, 2003 и др.).

3. Идеи и принципы. Почти очевидно, что методика обучения имеет дело с конструируемыми (и в этом смысле искусственными) объектами и явлениями, т.е. с деятельностными объектами. Решая задачи трансляции культуры нужных образцов (в конкретной области), т.е. востребованных процедур деятельности, предметная дидактика должна построить эффективные механизмы (методики, процедуры исследования

и др.), организовать их непрерывное производство и воспроизводство. Отсюда первой **фундаментальной идеей** (и принципом) развития методики обучения является **построение** (выращивание, конструирование) нужной новой **практики**. А для этого необходимы знания практики, методические идеи, организаторы и управленцы (учителя) этих процессов. Второй **фундаментальной идеей**, интегрирующей многие представления, является сквозное использование языка (принципа) **деятельности**. Здесь много разных аспектов, их надо осознать, строить язык технологий, согласуя представления методологии, психологии, социологии и др. Но главное – необходимо развернуть производство нужных деятельностей и знаний, их обеспечивающих. А такой социальный заказ рождается не просто в кабинетах, он должен быть притерт в диалоге специалистов-экспертов, в практической деятельности. Заметим, что нужны разные деятельности и разные знания, из разных областей, порою трудно согласуемые. В идее деятельности, прежде всего, заложена деятельностная природа знания. Можно говорить и о деятельностной картине мира.

Третьей **фундаментальной идеей** является необходимость **разделения деятельности** и специалистов, и областей. Область образования стала весьма разнообразной, разнородной, многоаспектной. Уже невозможно быть универсальным специалистом, даже доктора наук друг друга не понимают. Поэтому необходимо выделение областей деятельности, со всеми их особенностями, инструментариумом и т.п. Ясно, например, что разработчики учебных книг – носители определенного опыта, они его формируют и копят долгое время, и нет никакого резона использовать таких специалистов, например, для изучения практики. Ясно и другое, все более востребованы механизмы согласования разных деятельностей. Пока это делается не осознанно, прямо скажем, плохо.

С какими деятельностями мы имеем дело? В самых общих чертах можно выде-

лить, например, в системах обучения физике три группы деятельностей (рис. 1, 3). Причем знания о каждой этой группе имеют «деятельностную природу», т.е. их содержание и форма зависят от метода получения, от цели. И только через эту призму надо решать проблемы: К каким результатам, продуктам, знаниям эта деятельность приводит? Какими знаниями (знаками, моделями, процедурами) эта деятельность обслуживается? Каковы механизмы развертывания той или иной деятельности? (И другие.) При этом **методическое мышление** рассматривается как процессы замещения объектов знаковыми системами (Г. П. Щедровицкий и др.).

Четвертой **фундаментальной идеей** является **исторический подход**. С одной стороны, он выражается в признании развития практики, но и в учете традиций, в методе последовательного приближения. Отсюда и вопросы, типа: Разве причины отсутствия интереса к предмету остались старые? Таким образом, в каждый исторический период методика должна по-новому осознавать и решать на первый взгляд известные проблемы. На этой основе планируются и процедуры исследовательской деятельности. С другой стороны, все время необходима работа по производству новых знаний, в том числе в форме планов и проектов деятельности. Построение истории

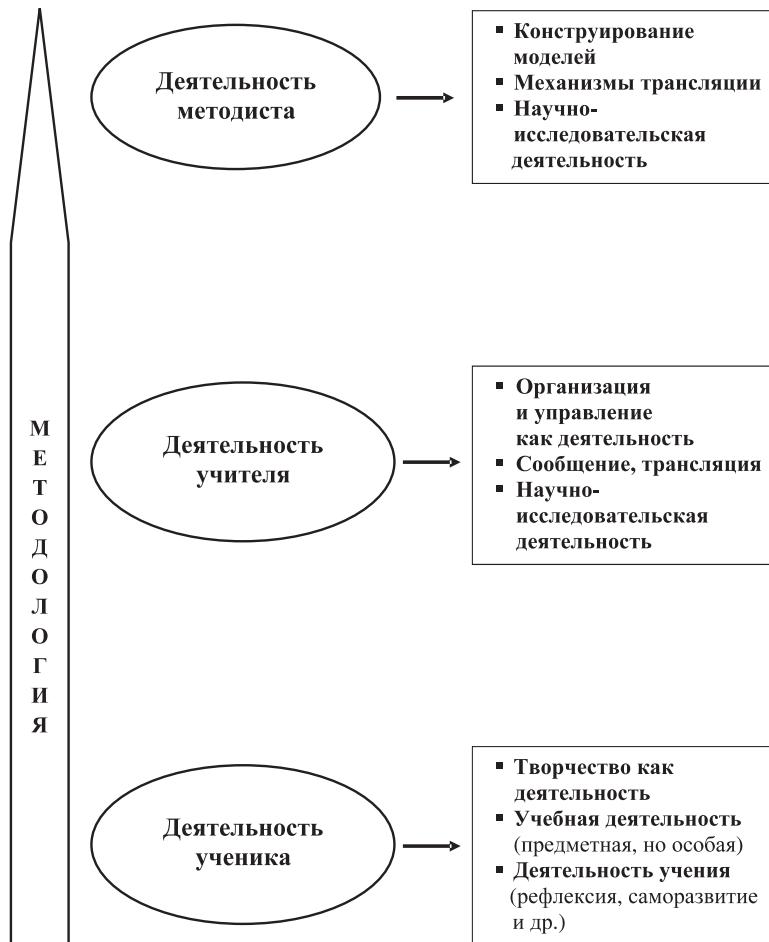


Рис. 1

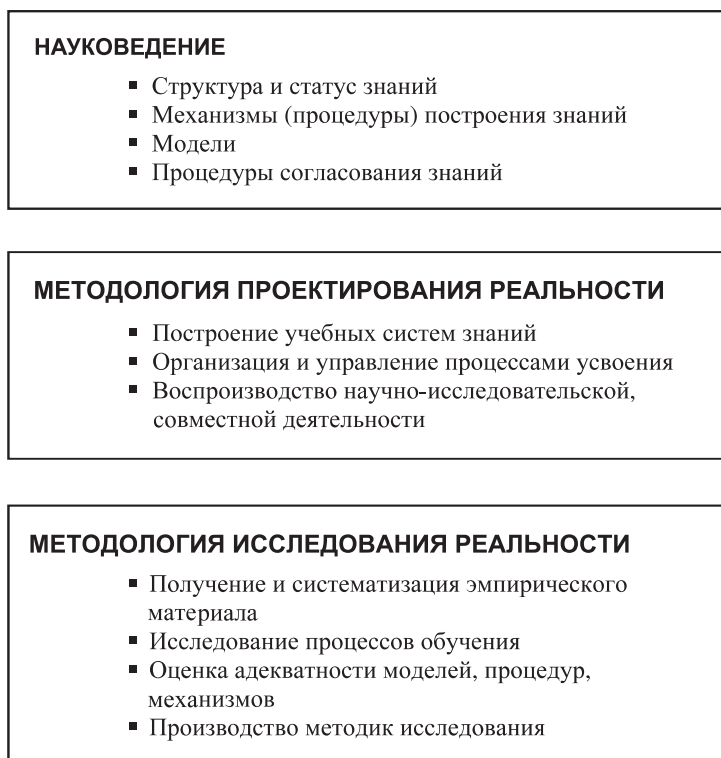


Рис. 2

действительности требует проектирования её как деятельности. В целом необходима разработка истории идей предметной дидактики.

4. Планы и проекты. Ответы на эти и другие вопросы дает методология предметной дидактики, которую надо последовательно строить, а главное – использовать. Как должна быть развернута работа по построению (и освоению) методологии методики обучения (рис. 2)? **Научные программы** должны включать а) методологическую работу по построению методологии методики обучения во всех аспектах, б) мероприятия (конференции, семинары) совместной деятельности по согласованию механизмов, экспертизе решений и др., в) конкретные долговременные проекты (см., например, планы исследовательской деятельности – табл. 1), г) пропаганду и обучение и др.

Какой результат следует планировать?

- На разных уровнях деятельности в МОФ освоение знаний и процедур методологического подхода. Лучшее понимание и воспроизводство всех процессов. В частности, получит новое дыхание исследовательская деятельность.

- Формирование методологической культуры в предметной области деятельности. Формирование организаторов-управленцев для практики обучения.

- Практика получит такие нормы и процедуры деятельности, которые будут способствовать а) построению современных учебных систем знаний, б) упрощению усвоения, в том числе новые процедуры и средства усвоения, в) росту интереса к предмету и др.

Стратегическим итогом этой работы является формирование **методологической культуры** школьников, учителей, методистов, т.е. неких норм (отчасти одинаковых, отчасти разных) деятельности, в том числе

Сущности методологической культуры

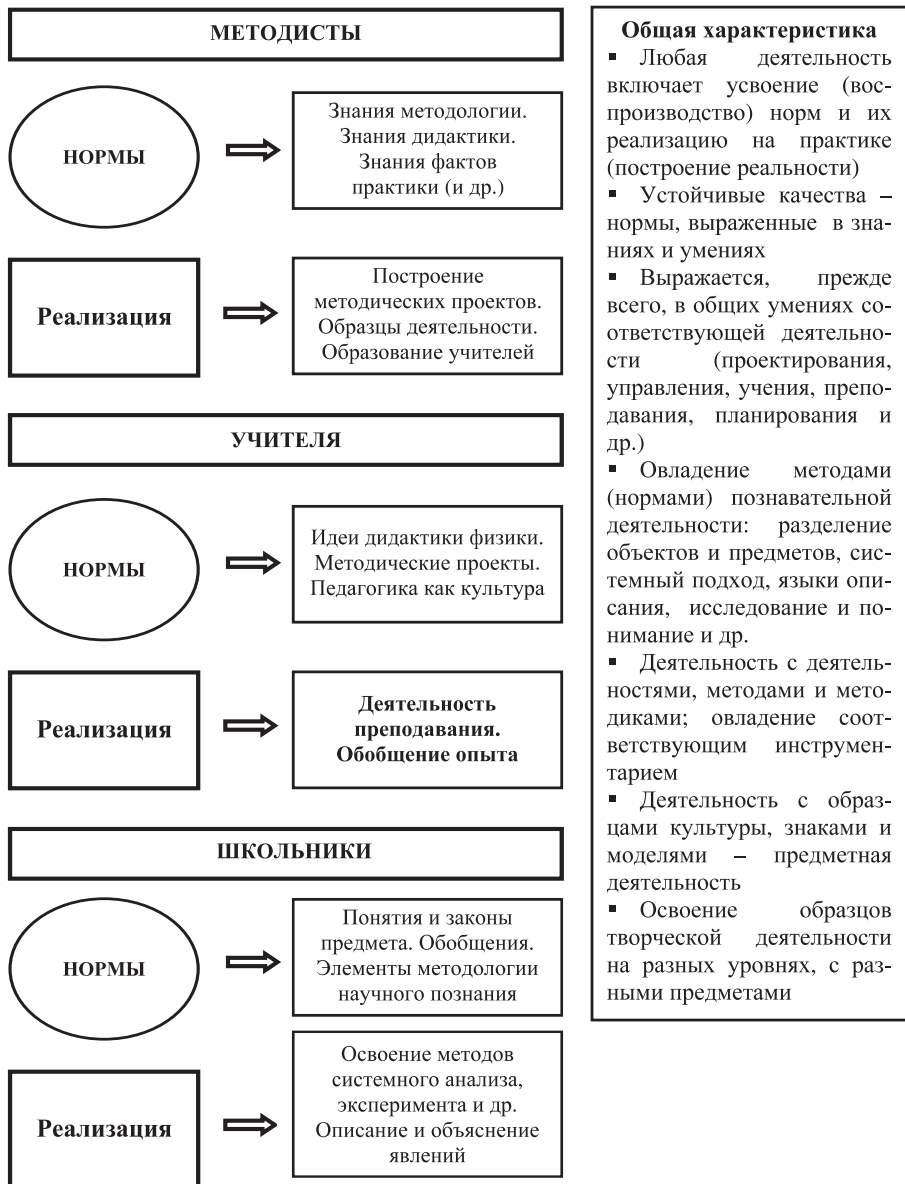


Рис. 3

неких норм запретов, которые бы выступали регуляторами при организации процессов обучения и управлении этими процессами, в конечном итоге в воспроизводстве деятельности, характерных для той или иной области образования. Принципиальным для любой деятельности в методике

обучения является социальная практика, разная для школьников, учителей, методистов. Например, для школьников это участие в олимпиадном движении, конструировании моделей и выполнении проектов, консультировании младших школьников, проведении вечеров и т.п.

Какие же получатся новые образования в результате построения и освоения методологической культуры субъектами образовательной деятельности? Приведем их возможный перечень.

- **Нормы знания об исследовании учебной деятельности и деятельности преподавания.**

- **Новые духовно-ценностные нормы деятельности учения и преподавания.**

- **Механизмы согласования знаний и деятельности (метазнания), системное представление методики обучения и деятельности.**

- **Новые механизмы, процедуры реализации, в том числе проектирования действительности, практики.**

- **Новые процедуры и новая практика получения новых методических знаний. Схемы (модели) соответствующей деятельности.**

При построении процесса освоения предметной дидактики в вузе основной (системообразующей) идеей является **педагогическое (методическое) творчество** как основная деятельность. Происходит дополнение и отчасти преодоление знающей парадигмы в познании и описании образовательной деятельности. Вся система методической подготовки студентов должна быть выстроена как творчество а) над системами знаний, б) над педагогическими явлениями, в) над самим собой

как субъектом и объектом учения. Под этим углом зрения должны быть переосмыслены содержание и формы организации всех курсов и всех занятий.

5. Заключение. В настоящее время не просматривается механизмов хотя бы частичного снятия основной проблемы современного образования – противоречия между практическими задачами субъектов (сохранение жизнедеятельности, карьера и т.п.) и общими теоретическими задачами сообщества (формирование личности, развитие и т.п.). В реальности стремление примирить декларации и реальность приводит к причудливой эклектике в организации учебного процесса, к формализму, к многочисленным издержкам в действиях. По-видимому, необходима широкая и долговременная программа, которая бы объединила всех в образовательной деятельности. Выше и обозначены её идеи.

Программа может быть реализована только при условии коллективной деятельности. Но при этом сама она должна быть организована и управляема. Важным элементом организации является принятие идей и программ субъектами образовательной деятельности. Ниже предлагается расшифровка одного направления **программы**, которые задают следующий уровень конкретизации и будут реализовываться через системы проектов (табл. 1).

Таблица 1

Программы исследований проблем методологии предметной дидактики (раскрыто на примере физики)

1. Научковедческие аспекты

Работа по определению и разделению экспериментальных, эмпирических и теоретических фактов. Выделение известных и построение новых методических систем. Проблема построения моделей методических систем (процессов). Определение и систематизация фактов истории методических идей. Проблема приоритетов. Выяснение содержания и форм методологической работы в методике обучения физике. Определение статуса и взаимоотношения методических знаний. Определение процедур эффективного функционирования методического знания. Проблема закономерностей в методике обучения физике: предмет закономерностей, актуальность, процедуры использования и др. Построение правил формулировки эмпирических и теоретических закономерностей методики обучения физике. Изучение проблемы языка описания методических явлений. Принципы и процедуры взаимоотношения теории и практики обучения физике. Факты и природа методологических ошибок субъектов образовательного процесса.

2. Содержание физического образования

Отделение и систематизация объектов природы от объектов науки (по всем темам курса физики). Уточнение и фиксация статуса всех рассматриваемых знаний. Усиление роли фундаментального знания: выяснение содержания, средств усвоения принципов относительности, неопределенности, дополнительности, соответствия, причинности, симметрии; повышение активности фундаментального знания при объяснении явлений и др. Определение моделей всех рассматриваемых в курсе физики физических объектов и явлений. Содержание, структура, последовательность построения модели «Современная физическая картина мира». Исследование усвоения знаний (мышления) при разных методологических установках.

Учёт при конструировании структуры и содержания всех тем курса физики требований методологии научного познания мира: перечень изучаемых моделей, виды, формы представлений и доказательств гипотез, форма представления границ применимости знаний (какие, как часто), приемы получения следствий и значение прикладного знания и др. Представление системного подхода (мышления): содержание как ориентировка деятельности, процедуры и примеры применения и др.

Построение специальных курсов: «Философия физики для старшеклассников», «Вопросы методологии физики в вопросах и задачах», «История и методология физики для школьников» и др.

3. Процессы обучения и воспитания

Ориентир всего процесса на образование, а не просто на обучение предмету. Разделение и согласование эмпирического и теоретического познания при обучении физике: место и роль эмпирического познания в современном мире, эмпирическое познание и развитие субъекта, усвоение содержания курса и уровень развития и др.

Расшифровка процедур идеализации, абстрагирования, моделирования, анализа, систематизации, обобщения. Построение ориентировок (разных, но в том числе и методологических) и образцов деятельности. Накопление и представление опыта их реализации. Исследование затруднений (и их причин) в усвоении вопросов методологии (как знаний и как процедур деятельности).

4. Проблема подготовки учителей

Изменение логико-методологических оснований в построении общей и теоретической физики: ориентир на формирование современного миропонимания (самых фундаментальных моделей) и освоение современного стиля мышления; усвоение процедур познания (эмпирического и теоретического) физических объектов и явлений в ходе разнообразной деятельности и др. Ориентир на активность познавательной деятельности всё время с элементами исследования.

Построение новой системы освоения методики обучения: системное построение содержания курса, реализация логики «от абстрактного к конкретному» (от моделей науки к практике), понимание природы и закономерностей изменения изучаемых систем (прежде всего субъектов процесса обучения), социокультурное творчество как необходимое условие, сознательное (рефлексивное) усвоение ориентировок управляющей деятельности и др.

Построение учебного процесса подготовки учителей на принципах дидактики (согласованность со школой). Коллективная творческая деятельность субъектов образовательного процесса. Усвоение методологии (и практики) методического исследования как необходимого элемента подготовки учителя.

5. Темы научных исследований (научные проблемы на примере дидактики физики)

Докторские диссертации: методологический анализ докторских диссертаций; вопросы методологии при проведении диссертационных исследований; логико-методологический анализ развития методики обучения физике (период в пятьдесят лет); аппарат наукометрии методики обучения физике; особенности становления и функционирования научных школ; методология построения и функционирования региональных систем физического образования; роль, функции и значение герменевтики в методике обучения физике; проблема воспроизводимости знаний и деятельности в методике обучения физике; методологические функции знака и образа при обучении физике; теория разработки и методика использования моделей уроков (базовый курс физики, курс физики старшей школы); методология и методика организации творческого диалога при изучении физики; теория и практика формирования теоретического мышления при обучении физике (на примере конкретного раздела); проблема совершенствования методологической культуры учителей физики; проблема построения и использования моделей методики обучения физике; методология и

технология изучения измерений в курсе физики старшей школы; модели использования физического эксперимента для развития теоретического мышления школьников и студентов; исследование влияния физического стиля мышления на усвоение предметных знаний; творчество школьников и студентов при освоении действий моделирования в курсе физики; процессы функционирования обобщения «физическая картина мира» в учебной деятельности; методология использования до- и вне научных форм знания при обучении физике; методология организации речевой деятельности при обучении физике.

Кандидатские диссертации: «методическое» мировоззрение учителей физики; элементы управленческой деятельности в методической подготовке учителя физики; недостатки в методологической подготовке учителей физики; использование графических моделей при изучении квантовой физики (электродинамики и др.); формирование методологических знаний при решении физических задач; составление физических задач как метод освоения действия моделирования; моделирование как прием установления межпредметных связей физики и математики; формирование теоретических знаний (понятий, законов и др.) при решении экспериментальных задач, проведении лабораторных работ; виды и функции методологических ориентировок при изучении темы...; теория и практика усвоения методологических знаний при изучении физики (тема, класс и др.); вопросы методологии при изучении физических измерений. ■

О СТАДИЯХ САМОРАЗВИТИЯ УСТОЙЧИВЫХ СПОСОБОВ ПЕРЕЖИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Р.Фахрутдинова

Ключевые слова: переживание, учебная деятельность.

Данная работа посвящена исследованию закономерностей формирования устойчивых способов переживания учебной деятельности. Полученные результаты позволяют утверждать, что у индивидуума возможно формирование инвариантных способов переживания тех или иных повторяющихся ситуаций, а может быть и устойчивый способ переживания Реальности, Жизни в целом.

Само наличие устойчивых способов формирования переживания учебной деятельности было выявлено при изучении циклов существования системы (переживания). Исследование размерности циклов осуществлялось в контексте учебной деятельности во временных координатах учебного урока, учебного дня, учебной недели и возраста испытуемых. *Предметное содержание переживания – учебная деятельность.* Согласно Л.С.Выготскому, социальная ситуация развития содержит

два плана: внутренний и внешний. Переживание является внутренним планом социальной ситуации развития [1]. Поскольку в нашем исследовании мы изучаем школьников, то учебная деятельность имеет важное значение в ситуации социального развития. В младшем школьном возрасте и в старших классах учебная деятельность является ведущей деятельностью. В подростковом возрасте учебная деятельность пусть и не является ведущей, тем не менее, играет важную роль в жизни подростков, поскольку занимает у них львиную долю времени и отражается на развитии психических функций. В нашем исследовании изучался внутренний план учебной деятельности: *переживание учебной деятельности у школьников со второго по одиннадцатый класс.*

Теоретическая гипотеза исследования: цикл существования системы (переживания учебной деятельности) имеет возраст-

ную и временную (в рамках учебной недели) специфику.

Экспериментальная гипотеза: переживания учебной деятельности у школьников имеют определенные циклы существования. Данные циклы имеют иерархическую структуру и подчиняются определенным закономерностям.

Объект исследования: циклы существования системы (переживания).

Предмет исследования: циклы существования системы (переживания учебной деятельности) у школьников.

Цель исследования: изучить циклы существования системы (переживания учебной деятельности) у школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить циклы существования системы (переживания учебной деятельности) у школьников младших классов.

2. Изучить циклы существования системы (переживания учебной деятельности) у школьников средних классов.

3. Изучить циклы существования системы (переживания учебной деятельности) у школьников старших классов.

Методика исследования: Применялся тест «Градусник переживания», измеряющий пространственные, временные, информационные и энергетические составляющие переживания [2]. Тест состоит из шкал «Энергетический», «Пространственный», «Временной» и «Информационный».

Испытуемые: Школьники младших классов: участвовали учащиеся 2, 3, 4 классов школ г. Казани в количестве 90 человек. Школьники средних классов: участвовали учащиеся 5, 6, 7, 8 классов в количестве 120 человек. Школьники старших классов: участвовали учащиеся 9,10,11 классов в количестве 90 человек.

Процедура исследования переживания у школьников заключалась в применении теста «Градусник переживаний» (ГП), включающего шкалы «Энергетический», «Пространственный», «Временной», «Информационный». Переживания учащихся замерялись в начале, середине и конце

урока. Аналогичные процедуры проводились на первом, третьем и пятом уроках в понедельник, среду и пятницу в течение одной учебной недели. Таким образом, изучалась динамика переживаний в следующих временных координатах: в течение учебного урока (начало, середина, конец), учебного дня (начало, середина, конец) и учебной недели (начало, середина, конец). Кроме того, исследования проводились на школьниках 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 и 11 классов, что позволило выявить возрастные отличия в циклах существования системы (переживания).

Полученные данные были подвержены количественному и качественному анализу. Для статистической обработки были применены компьютерные программы SPSS 13,0 и Statistic 6,0.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты были исследованы с помощью метода Колмогорова-Смирнова. С помощью данного метода возможно получение статистически достоверных результатов между данными, полученными на одной и той же выборке. На достоверность различий проверялись результаты, полученные для одной и той же выборки в разных временных координатах (см. процедуру исследования). Таким образом, были найдены временные границы цикла существования системы (переживания учебной деятельности) в возрастном контексте.

Второй класс. Результаты исследований для учащихся второго класса можно представить в виде диаграмм, отражающих количество различий между составляющими переживания в течение урока, учебного дня и учебной недели. Данные о различиях позволят судить о циклах существования системы (переживания), поскольку в случае отсутствия различий между показателями переживания можно судить о том, что *изучаемые временные отрезки соответствуют одному циклу существования системы (переживания)*.

Вначале рассмотрим различия между показателями переживания, измеренными в начале, середине и конце уроков в понедельник, среду и пятницу (рис. 1). Заметно, что различия между показателями переживания в начале, середине и конце занятия значительны в понедельник и среду, но в пятницу различия заметно уменьшаются вплоть до их исчезновения. Между показателями переживания на первом и третьем уроке пятницы достоверные различия отсутствуют, лишь к концу пятницы возникает различие по одному показателю.

Таким образом, если рассматривать циклы существования системы (переживания) на уровне урока как составного целого (начало, середина и конец), согласно полученным результатам, *в конце учебной недели (в пятницу) переживание учебной деятельности на одном уроке составляет единый цикл*, однородный по проявлениям и характеристикам. В то время как остальные дни недели (понедельник и среда) знаменуются наличием более коротких циклов существования системы (переживания), ограниченных частями

урока, и соответствующих началу, середине и концу урока.

Далее рассмотрим количество различий между показателями переживаний на первом, третьем и пятом уроках в понедельник, среду и пятницу (рис. 2). Из рис. 2 видно, что в первой половине среды различия в показателях переживания резко снижаются по сравнению с понедельником. Далее наблюдается отсутствие различий между показателями переживания второй половины среды и первой половины пятницы учебного дня, т.е. во второй половине недели. Всплеск различия возникает к пятому уроку в пятницу, т.е. к самому концу учебной недели.

Таким образом, если рассматривать циклы существования системы (переживания) на уровне урока как единого, неделимого целого, то согласно результатам *выделяется сравнительно длительный цикл существования переживания, однородный по своим характеристикам, в пределах «среда (вторая половина дня) – пятница (первая половина дня)»*. Переживание учебной деятельности *в понедельник представляет*

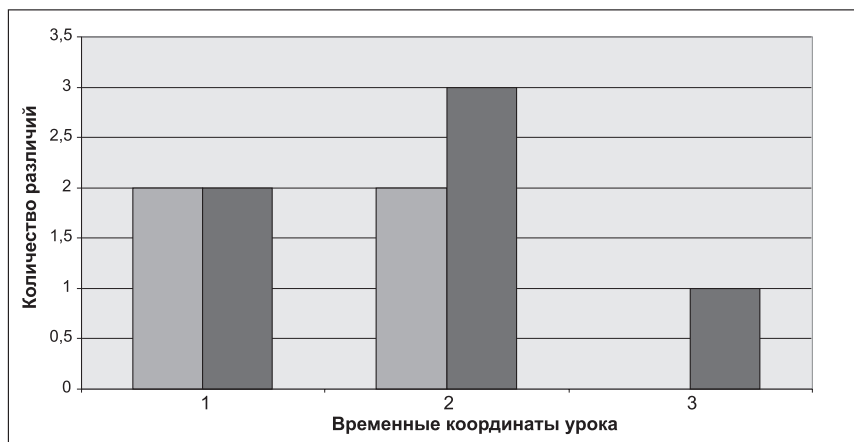


Рис. 1. Диаграмма различий показателей переживания в начале, середине и конце уроков в течение учебной недели (понедельник, среда и пятница)

Условные обозначения:

по оси X: 1 – понедельник, 2 – среда, 3 – пятница;

по оси Y: ряд 1 – количество различий между показателями переживаний в начале и середине уроков, ряд 2 – количество различий между показателями переживаний в середине и конце уроков.

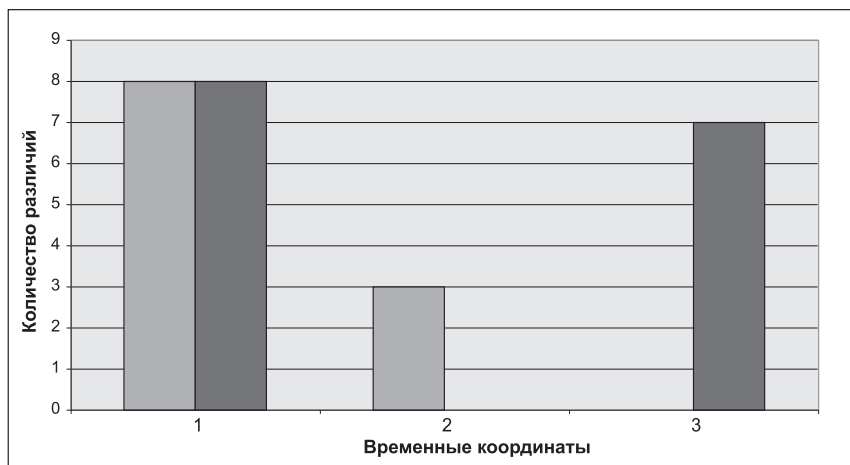


Рис. 2. Диаграмма различий между показателями переживания в начале, середине и конце учебного дня (первый, третий и пятый урок) в течение учебной недели (понедельник, среда пятница)

Условные обозначения:

по оси X: 1 – понедельник, 2 – среда, 3 – пятница;

по оси Y: ряд 1 – количество различий между показателями переживаний на первом и третьем уроках, ряд 2 – количество различий между показателями переживаний на третьем и пятом уроках.

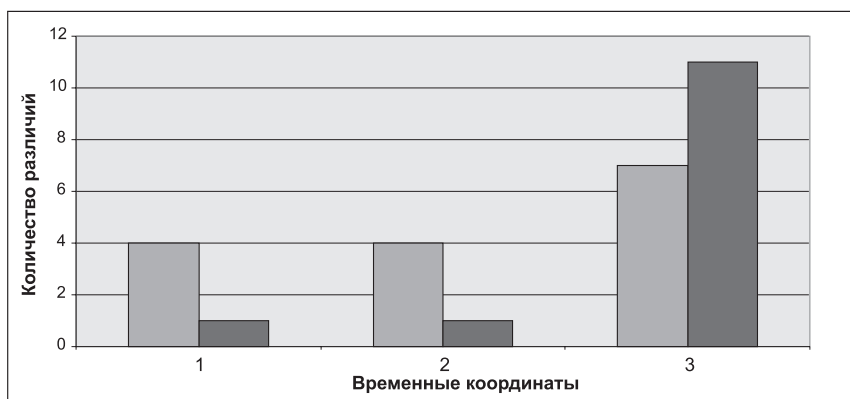


Рис. 3. Диаграмма различий между показателями переживания в начале, середине и конце учебной недели (понедельник, среда пятница) в начале, середине и конце учебного дня (первый, третий и пятый урок)

Условные обозначения:

по оси X: 1 – различия между показателями переживаний на первых уроках, 2 – различия между показателями переживаний на третьих уроках, 3 – различия между показателями переживаний на пятых уроках;

по оси Y: ряд 1 – количество различий между показателями переживаний в понедельник и среду, ряд 2 – количество различий между показателями переживаний в среду и пятницу.

собой совокупность отдельных циклов переживания, ограниченных временными отрезками учебной деятельности в пределах урока. Конец пятницы (пятый урок) также выделяется как отдельный цикл.

Далее рассмотрим различие в показателях переживания в понедельник, среду и пятницу (рис. 3).

Из рис. 3 видно, что между показателями переживания на первом и третьем уроках в среду и пятницу очень мало различий (всего одно различие из 12 возможных), различия резко возрастают между пятыми уроками. Между показателями переживания в понедельник и среду различия также умеренны (всего 4 различия из 12 возможных). Таким образом, переживание учебной деятельности в среду – пятницу можно объединить в единый цикл существования за исключением конца учебного дня в пятницу.

По большому счету можно объединить всю учебную неделю в единый цикл существования системы (переживания), кроме пятого урока пятницы, поскольку различия между показателями переживаний в понедельник и среду не сильно выражены.

На основании вышеприведенного анализа можно составить модель циклов существования системы (переживания) на примере учебной деятельности учащихся вторых классов (рис. 4).

Из рис. 4 видно, что циклы существования системы (переживания учебной деятельности) актуализируются на четырех уровнях временного измерения: на уровне частей урока (начало, середина, конец урока), на уровне урока как единицы учебного процесса, на уровне учебного дня и учебной недели.

Итого, нами обнаружено четыре уровня циклов существования системы (переживания учебной деятельности) для учащихся вторых классов.

Экспериментальные исследования показывают, что в **третьем классе** (по сравнению со вторым классом) наблюдается укрупнение циклов существования систе-

мы (переживания) на уровне уроков как составных целых, поскольку время существования системы (переживания учебной деятельности) распространяется на весь урок.

Структура цикла существования системы (переживания) на уровне учебной недели практически не изменяется, поскольку его время существования меньше размера учебной недели и не превышает размера временных координат в 2-3 учебных дня.

В четвертом, пятом, шестом классах мы наблюдаем последовательное укрупнение циклов существования системы (переживания учебной деятельности) на всех уровнях существования циклов по сравнению со вторым и третьим классами.

Причем в шестом классе учебный процесс в переживании учащихся начинает представлять единый, монолитный процесс, где один учебный день мало отличается от другого.

Седьмой, восьмой, девятый, десятый и одиннадцатый классы. Объединение классов обусловлено тем, что показатели переживаний не дали достоверных различий ни на уровне частей урока (начало, середина и конец), ни на уровне различий в показателях переживаний уроков в течение учебного дня, ни на уровне различий в показателях переживаний между учебными днями в течение учебной недели.

Таким образом, наблюдающийся процесс в течение третьих – шестых классов по укрупнению, слиянию и интеграции циклов существования системы (переживания учебной деятельности) к седьмому классу оказался завершен. *С седьмого по одиннадцатый классы переживание учебной деятельности как система представляет собой единый, монолитный процесс.* Учебная деятельность в переживании учащихся седьмого и восьмого класса представляет нечто постоянное, единое. Если выразить мысль в предельно упрощенной форме: все учебные уроки, все учебные дни недели представляют для них недифференци-

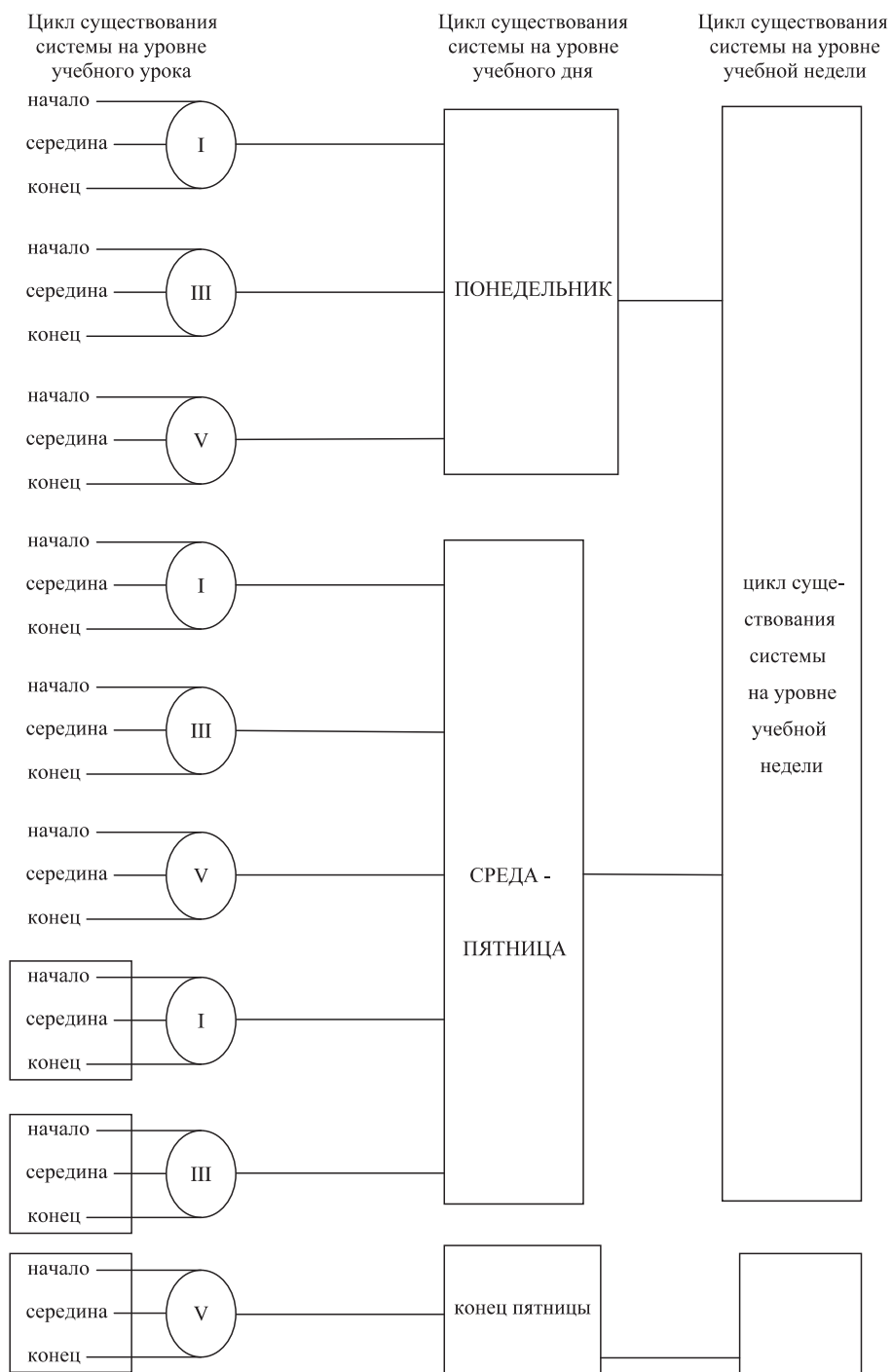


Рис. 4. Циклы существования системы (переживания учебной деятельности)

Условные обозначения: I – первый урок, III – третий урок, V – пятый урок.

рованный, единый процесс (неразделимое одно).

Таким образом, можно сделать вывод: **начиная с третьего класса начинается процесс формирования инвариантного способа переживания учебной деятельности, который завершается к седьмому классу. Последующие классы представляют собой стабильную фазу развития переживания учебной деятельности, отличающуюся однородностью и стабильностью в проявлении переживания этой учебной деятельности подростками и старшеклассниками** (рис. 5).

Следовательно, начиная с седьмого класса (12-13 лет), цикл существования системы (переживания учебной деятельности) стабилизируется, фиксируя **определенный способ переживания учебной деятельности учащимися.**

Таким образом, нами выделяются **три стадии в развитии переживания учебной деятельности**, которые показывают **процесс формирования устойчивого способа переживания учебной деятельности у школьников:**

1. **«Протостабильная стадия переживания учебной деятельности»** (до второго класса) – данная стадия характеризуется частично стабильным способом переживания учебной деятельности.

2. **«Стадия рекристаллизации способов переживания учебной деятельности»** (третий-шестой класс) – данная стадия связана с новыми требованиями к учебной деятельности и качественным скачком в развитии младшеклассников, и в связи с этим происходит переструктурирование способов пе-

реживания учебной деятельности. Данный процесс связан с разбиением переживания на более короткие и разноуровневые циклы существования системы (переживания учебной деятельности). К пятому-шестому классу включаются процессы рекристаллизации циклов существования системы (переживания) в более длительные и крупные (слияние уровней в единый, монолитный процесс).

3. **«Стабильная стадия переживания учебной деятельности»** – данная стадия связана с инвариантным, стабильным, устойчивым способом переживания учебной деятельности.

Выводы:

1. Обнаружены циклы существования системы (переживания учебной деятельности) на четырех уровнях существования: на уровне частей урока как составного целого, на уровне урока как неделимого целого, на уровне учебного дня, на уровне учебной недели. Данные циклы характерны для учащихся младших классов и средних классов до шестого класса. В дальнейшем циклы существования системы (переживания учебной деятельности) сливаются, интегрируются в единый монолитный процесс, фиксирующий определенный способ переживания учебной деятельности.

2. Переживание учебной деятельности можно разделить на три стадии: первая стадия «Протостабильная стадия», она длится до второго класса включительно и содержит в себе «островки» интеграции, слияния переживания учебной деятельности на разных уровнях циклов существования системы (переживания) Затем, начиная с треть-



Рис. 5. Формирование способов переживания учебной деятельности

го класса, включаются процессы разбиения циклов существования на более мелкие циклы, после чего начинаются процессы реинтеграции, нового слияния циклов на всех уровнях. Данный процесс соответствует третьей стадии: «Стадия рекристаллизации способов переживания учебной деятельности». Начиная с седьмого класса переживание учебной деятельности носит единообразный, инвариантный, фиксированный характер. Данная стадия может носить название «Стабильной стадии переживания учебной деятельности. Таким образом, *исследован процесс формирования стабильных способов переживания учебной деятельности.*

3. Обнаружены фиксированный способ переживания учебной деятельности и

неустойчивый, формирующийся способ. Данное исследование позволяет говорить о **способах переживания как устойчивых свойствах психики**. Таким образом, переживание может существовать в виде психического процесса, психического состояния (согласно исследованиям А.О. Прохорова) и психического качества, инвариантного свойства (**способа переживания** согласно нашим исследованиям).

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология. – М., Педагогика, 1982; *Выготский Л.С.* Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. *Фахрутдинова Л.Р.* Психология переживания человека. – Казань: Изд-во Казанс. ун-та, 2008. – 676 с. ■

ЭТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЯ»

А.В.Милеев

Ключевые слова: мораль, нравственность, ценность, направленность, учитель.

Проблема направленности личности в целом и направленности учителя в частности – это далеко не новая проблема. В научной литературе и исследованиях по проблеме формирования направленности личности учащегося, учителя, человека накоплен достаточный теоретический и эмпирический материал, необходимый для уяснения сущности и содержания ценностной направленности учителя.

Понятие «направленность» приобрело статус междисциплинарной категории высокого уровня обобщенности, поскольку оно, выражая реалии многообразных сфер жизнедеятельности человека, фиксирует в психологии, педагогике и других науках его значения и области применения.

Наше обращение к казалось бы достаточно разработанной проблеме направлен-

ности личности вызвано тем, что решение проблемы формирования ценностной направленности будущего учителя мы связываем с приобщением студентов к ценностям, которые как феномены морали, индивидуальной нравственности придают направленность моральному познанию мира, духовно-практическому освоению мира в морали, с формированием способности будущего учителя к ценностному выбору, к целеполаганию как ведущей характеристики его субъектности. В этой связи возникает потребность в конкретизации ряда идей о ценностной направленности учителя.

Суть конкретизации ряда научных идей о ценностной направленности учителя заключается в выявлении таких аспектов направленности в целом и ценностной на-

правленности в частности, которые либо ставились учеными, но не получили должного раскрытия, либо остаются до настоящего времени вне поля зрения ученых-педагогов.

Педагогическое исследование предполагает использование различного типа научного знания для изучения явления ценностной направленности учителя. Важно творческое взаимодействие этики, культурологи, психологии и педагогики. Однако, как показывает анализ научной литературы, вне поля зрения ученых остаются этические и культурологические аспекты направленности учителя в целом и ценностной направленности учителя в частности. Не восполняют данный пробел и исследования В.П.Бездухова [1], А.А.Волочкова и Е.Г.Ермоленко [2], которые, осмысливая явление ценностной направленности личности в терминах этической науки, не акцентируют внимание на этических аспектах, не говоря уже о культурологических аспектах направленности личности. Изучение же учеными вопросов, связанных с раскрытием сущности и содержания гуманистической направленности учителя (В.П.Бездухов), ценностной направленности личности (А.А.Волочков, Е.Г.Ермоленко) – это исследования, которые выполнены в рамках одного пространства, каким является мораль, но не более того.

Между тем как на этическом уровне анализа понятия «ценностная направленность учителя», учитывая методологические и практически-консультативные возможности этики в отношении к педагогике, для которой мораль выступает лишь как определенный компонент в рамках ее объекта и в пределах целевых интересов, становится возможным раскрытие содержания понятий «ценность», «ценностная ориентация», «ценностное отношение», без привлечения которых невозможно уяснить сущность и содержание понятия «ценностная направленность учителя».

При анализе понятия «ценностная направленность учителя» на этическом уровне

мы опираемся на идеи В.П.Бездухова, обосновавшего, что содержание направленности учителя образуют ценности, направленность на которые составляют ценностные ориентации учителя, а сами ценности являются системообразующим компонентом деятельности педагога [1, 64].

Логика нашего анализа понятия «ценностная направленность учителя» заключается в том, что мы наполняем его содержанием через привлечение термина «ценностный», который несет основную смысловую нагрузку в словосочетании «ценностная направленность». (Заметим, что мы не анализируем собственно понятие «направленность»).

Отправным моментом для анализа понятия «ценностная направленность учителя» являются идеи А.И.Титаренко о том, что «нравственная направленность личности характеризуется целым «веером» ценностных ориентаций, они составляют как бы общий «моральный профиль» личности, «срез» глубинных устоев ее нравственной жизни» [7, 118].

Под углом зрения данного положения мы осмысливаем явление ценностной направленности учителя на этическом уровне.

Сразу же возникает в высшей степени интересный вопрос: «Есть ли различие между нравственной и ценностной направленностью учителя?» Попытаемся ответить на данный вопрос.

Ответ на этот вопрос требует выявления различий между терминами «нравственный» и «ценностный», являющимися производными от слов «нравственность» и «ценность» соответственно. Заявив, что термин «нравственный» является производным от слова «нравственность», а термин «ценностный» – производным от слова «ценность», мы тем самым вошли в область этической науки, объектом которой является мораль. Не акцентируя внимания на том, что понятия «мораль» и «нравственность» суть различные понятия, заметим, что термины «нравственный» и «ценностный» относятся к области морали.

В структуре этического подхода к исследованию морали, в рамках которого она предстает как особый способ духовно-практического освоения мира, находится аксиологический подход, связанный с освоением и реализацией ценностей. Это дает нам основание утверждать, что термин «ценностный» в большей степени отражает аксиологический аспект направленности учителя, чем термин «нравственный», который в большей степени отражает деонтологический аспект направленности учителя. Данное утверждение основывается на различии, во-первых, категорий «мораль» и «нравственность». Во-вторых, категорий «нравственность» и «ценность»

При различии нравственной и ценностной направленности мы исходим из того, что термин «ценностный» сопряжен с пространством ценностей, а термин «нравственный» сопряжен с пространством нравственности учителя. Последнее пространство по своему содержанию значительно богаче, чем первое.

Сделаем в этой связи необходимые пояснения. Мы используем теоретический прием, суть которого заключается в сравнении таких словосочетаний, в которых наряду с общим для них термином есть термины «нравственный» и «ценностный». Мы имеем в виду нравственную и ценностную направленность учителя. Такой теоретический прием был использован О.К.Поздняковой для выявления различий между нравственным и ценностным сознанием учителя [5, 29-31].

В структуре индивидуальной нравственности, как отмечает Т.С.Лапина, явно выделяются нравственные представления и понятия о нормах, о добродетелях и пороках, о добре, зле, справедливости, об установившихся в среде критериях оценок и т.п.; нравственные взгляды; нравственные убеждения; нравственные чувства; нравственные качества, где последние, как черты облика человека, действительно реальны, если они проявляются в самой практике поведения [4, 119-123], деятельности учителя.

Осмысление идей Т.С.Лапиной об элементах индивидуальной нравственности человека показывает, что, на первый взгляд, в ее структуре отсутствуют ценности. На самом деле это не так. Несмотря на то, что Т.С.Лапина прямо не указывает на ценности как на элемент нравственности человека, как на образующие ее содержания, они присутствуют в структуре его нравственности. Добро, справедливость, долг, ответственность – все это нравственные ценности, мир которых – «это не какая-то особая область морали, а сама мораль и отдельные ее элементы, взятые в их социальных значениях и ролях, соотношенные с потребностями общества и личности» [8, 76]. Это, во-первых. Во-вторых, критериями оценок поступков и действий являются не только нормы, но и ценности. В-третьих, добро, справедливость, долг, ответственность и т.д. являются понятиями морали, которые по определению обладают нормативно-оценочным смыслом. С помощью понятий морали, отражающих действительность, учитель обосновывает цели и действия, оправдывает их, а не выявляет истинность понятий, суждений. Почти любое понятие морали, как подчеркивает А.Г.Харчев, может выступать и в роли идеала, и в роли нормы, и в роли мотива поведения, и в роли критерия оценки, а феномены морали можно рассматривать как ценности [8, 76].

Из сказанного следует, что ценности являются одними из образующих нравственной направленности учителя.

В нравственной направленности учителя ценностная ее сторона не является единственной, а в ценностной направленности, если исходить из термина «ценностный», эта сторона как бы единственная. Мы написали «как бы», ибо понимаем, что отграничить нравственную направленность от ценностной направленности практически невозможно. Такое отграничение, однако, имеет смысл на уровне теории.

Объектом изучения этики является мораль, одной из форм существования кото-

рой являются нравственные отношения, в структуре которых находятся ценностные отношения. Нравственные ценности не тождественны понятиям морали. К ценностям, как известно, приобщаются, а понятиями овладевают в процессе познавательной деятельности, что не устраняет их ценностный аспект. Заметим, что понятия морали не адекватны этическим категориям. Если первые употребляются в собственно моральном смысле, а мораль является «единственной из вненаучных сфер сознания, по отношению к которой применяется чисто научный термин “категория”» [8, 74], то вторые употребляются только в теоретическом смысле. Главное же заключается в том, что понятия морали являются личностными формами нравственного сознания. Понятия нравственного сознания, как подчеркивает А.В.Разин, служат для выражения различных сторон нравственного отношения человека к действительности, производства общих оценок самой реальности и поступков людей с точки зрения желательности или, наоборот, нежелательности для нормального существования общества и счастья самого человека [6, 427].

Как видим, понятия морали служат для производства общих оценок самой реальности и поступков людей. Ценности же не могут служить для производства оценок. Ценности являются критериями оценок, которые производятся человеком в его уме. Человек мыслит категориями и понятиями, а не ценностями. Это, во-первых. Во-вторых, если понятия нравственного сознания служат для выражения различных сторон нравственного отношения, то ценности, наряду с оценками, являются одним из «полюсов» ценностного отношения [3, 50], которое к тому же, фиксируя только область ценностного, входит в структуру нравственного отношения.

Ценностное отношение, возникающее в объектно-субъектных отношениях, реализуется как отнесение к ценности оцениваемого объекта и как его осмысление. Нравственное отношение возникает не только в

объектно-субъектных отношениях, но и в субъектно-объектных, в субъектно-субъектных отношениях, ибо оно фиксирует не только связь объекта с субъектом, но и связь субъектов между собой. Ценностное отношение есть диспозиционное отношение, поскольку выявляет значение объекта для субъекта. Нравственное отношение не является только диспозиционным отношением. Оно шире ценностного отношения.

Из сказанного выше следует, что нравственная направленность учителя шире по своему содержанию ценностной его направленности. Выявленные различия между данными видами направленности значимы на уровне теоретического осмысления явления ценностной направленности учителя, содержание которой образуют ценности. Однако такое различие, как мы полагаем, становится весьма значительным на уровне практики формирования ценностной направленности будущего учителя. Ценности определяют содержание смысловой динамической системы и диспозиционной системы учителя, а формирование ценностных ориентаций студента есть формирование у него диспозиционной системы, в которой, как известно, ценностные ориентации несут ответственность за нижележащие ее уровни.

Ценностные ориентации побуждают учителя к деятельности во имя и ради ученика, во благо ученика. Как осуществлять деятельность? Это зависит как от ценностей, определяющих содержание деятельности и общения учителя с учащимися, так и от способа их реализации.

Понимание того, что ценности определяют содержание деятельности и общения, не является новым в этике в целом и в педагогической науке в частности. Однако отметим, что содержание деятельности учителя образуют отношения, размышления над которыми есть моральные размышления. Указание на моральный аспект размышлений важно по той причине, что не корректное употребление терминов «этический» и «моральный» приводит

(может привести) к недоразумениям в том смысле, что неизвестным становится, идет ли речь о науке (в нашем случае этика) или о морали. Размышления учителя над отношениями, сложившимися между ним и учащимися есть моральные размышления. Критерием же размышлений относительно отношений может быть только этическое знание. В данном случае категории и понятия являются элементами движения логики теоретической мысли.

Сделаем пояснения относительно того, что осуществление деятельности воспитания зависит от способа реализации учителем ценностей. Говоря о способе реализации ценностей, мы имеем в виду не собственно процессуальный его аспект, а ценностный аспект в том смысле, как это отмечалось выше.

Ценностный аспект деятельности находит свое внешнее выражение в образе учителя, посредством которого и ради которого он воспитывает учащихся. Суть воспитания учащихся посредством образа заключается в том, что ценностные ориентации учителя не только составляют общий профессиональный и нравственный (личностный) «профиль» личности учителя, но и выступают в качестве критериев оценки поступков, поведения школьников. Развивая данную мысль, скажем, что в воспитании учащихся посредством образа важным становится реализация учителем своих ценностей таким образом, чтобы они становились ценностями для ребенка. В рамках такой реализации ценностей становится возможным «взаимный переход ценностей “для себя” в ценности “для другого”» [1, 60]. Осмысление данной идеи В.П.Бездухова показывает, что вне поля зрения ученого остается такой аспект взаимного перехода ценностей, как признание учителем ученика как своего-другого и учеником учителя как своего-другого.

В рамках такого взаимного перехода ценностей заложена возможность установления общительной связи между учителем и учащимся, содержание которой образуют

ценности, реализуемые учителем не просто во имя и ради ученика, но и во благо себе. При этом ценности, которые «движутся» в пространстве отношений между учителем и учащимся, не просто «возвращаются» к учителю, но «возвращаются» обогащенными содержанием ценностей учащегося. В таком «движении» ценностей в пространстве отношений между учителем и учащимся и заключается, с нашей точки зрения, сущность ценностной направленности учителя в воспитании учащихся как их приобщении к ценностям, как формированию у них ценностных ориентаций.

Исходя из такого понимания сущности ценностных ориентаций учителя в воспитании учащихся, новое звучание приобретает идея воспитания учащихся «для образа» – образа культурного человека, в котором информированность и образованность, воспитанность не просто сочетаются, но предполагают друг друга, обогащают друг друга.

Воспитание учащихся «для образа» в рамках взаимного перехода ценностей «для себя» в ценности «для другого» предполагает их предъявление учащимся. Такое предъявление ценностей связано с воспроизведением отношений, в которых «движутся» ценности. Осознание учащимися этих отношений, или связей с учителем, с человеком (людьми), в которых содержатся ответы на вопросы: «Каков мир?», «Кто я есть в этом мире?», дает им представление о себе и своей субъектности, своем образе, который воспринимается людьми.

Эти представления концентрируются на определенном «ярусе» сознания учащегося, при участии которого он осуществляет духовно-практическое освоение мира в морали, позволяющее ему осознать общее основание таких «открытых» проблем, как экзистенциализм, информатизация общества, сохранение человека в условиях глобальных проблем современности и процессов отчуждения. Несмотря на то, что многообразные проблемы могут быть решены на основе различного типа научного знания,

их решение может иметь общее основание. Таким общим основанием является их ценностный аспект. Такой ценностный аспект выявляется в ценностно-ориентационной деятельности учащихся под руководством учителя.

Ценностно-ориентационная деятельность выявляет ценностные отношения. Учитель формирует ценностные ориентации учащихся, но не ценности. Отметим, что в научной литературе употребляют словосочетание «формирование ценностей», что, на наш взгляд, не совсем корректно.

Учитель не формирует ценности, а приобщает к ценностям, организует их освоение учащимися, развивает у них способность к оценке, побуждает их к определению критериев оценки, в качестве которых и выступают ценности. Содержание ценностно-ориентационной деятельности учащегося составляют ценностные отношения, а процессуальный характер данной деятельности заключается, с одной стороны, в его приобщении к ценностям, с другой стороны, в реализации учеником освоенных под руководством учителя ценностей, их оценке. Ценностно-ориентационная деятельность представляет собой специально организованную учителем деятельность учащихся по освоению ими системы ценностей как системы личностных смыслов.

Содержание такого руководства определяется теми ценностями, которые принимают форму мотива педагогической деятельности, то есть определяет содержание ценностной направленности учителя.

Литература

1. *Бездухов В.П.* Гуманистическая направленность учителя. – Самара; СПб.: СамГПУ, 1997. – 172 с.
2. *Волочков А.А., Ермоленко Е.Г.* Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – Т. 25. – С. 17–26.
3. *Каган М.С.* Философская теория ценности. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
4. *Лапина Т.С.* Проблема индивидуальной нравственности // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 106–143.
5. *Позднякова О.К.* Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя. Монография. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.
6. *Разин А.В.* Этика: Учебник для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.
7. *Титаренко А.И.* Сущность поступка и его место в структуре морального выбора // Моральный выбор. – М.: МГУ, 1980. – С. 97–137.
8. *Харчев А.Г.* Этика и мораль // Предмет и система этики. – Москва – София: Институт философии АН СССР, Институт философии БАН, 1973. – С. 69–91. ■

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.А.Останина

Ключевые слова: креативность, творческие способности, проблемное обучение, эвристические методы обучения.

Проблема становления творческой личности является одной из основных педагогических проблем, требующей глубокого исследования. Её актуальность обусловлена изменениями, происходящими в социально-экономичес-

ком развитии страны, которые повлекли за собой обновление общеобразовательной школы, одной из основных целей которой стало формирование опыта творческой деятельности школьников. По справедливому утверждению А.И.Савенкова, «если креа-

тивность для середины XX века – роскошь, позволительная немногим избранным, то для XXI века – это необходимое условие выживания и достойного существования каждого» [9, с.84].

Успешность творческой деятельности обучающихся определяется в значительной мере наличием у школьников способностей к творчеству. В контексте данной проблемы для нас является важным рассмотреть сущность понятия творческие способности, определив, что такое способности и какие способности считать творческими. Так, Б.М.Теплов в своём понимании способностей выделяет три направления:

а) способности – это индивидуально-психические особенности, отличающие одного человека от другого;

б) способности – это только те особенности человека, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности;

в) способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, хотя и способствуют лёгкости и быстроте приобретения этих знаний и навыков [11, с.16].

В.А. Крутецкий различает общие умственные способности и специальные способности. Согласно его позиции, общие способности необходимы для выполнения многих видов деятельности, специальные – для успешного выполнения какой-нибудь одной определённой деятельности [7, с.212]. В.Д. Шадриков не выделяет отдельно способности к конкретным видам деятельности, а рассматривает их как общую одарённость, позволяющую осуществлять широкий круг деятельности [12, с.12]. По его мнению, специальные способности – оперативная форма общих способностей [12, с.74].

Отражением «уровня творческой одарённости, способности к творчеству, составляющего относительно устойчивую характеристику личности», является креативность. Термин «креативность» появился в англо-американской психологии для обозначения способности индивида созда-

вать новые понятия и формировать новые навыки. В отечественной психологии креативность рассматривается как «творчество», творческие возможности человека. Анализ работ Л.Б. Ермолаевой-Томиной, А.И. Савенкова, С.Л. Колосовой, А.В. Морозова, А.В. Хуторского, Д.В. Чернилевского и др. показал, что креативность, как интегративная способность, охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих становлению способности к творчеству.

Как известно, способности являются результатом развития врождённых задатков (анатомо-физиологических особенностей) и не могут возникнуть вне сферы конкретной деятельности, зарождаясь и проявляясь в определённом её виде [11, с. 17]. А.Г.Асмолов справедливо отмечает, что если ребёнок не будет «вовлечён в соответствующую его природным задаткам деятельность, способности останутся нереализованными» [2, с.164-165]. Исследователи (Б.М. Теплов, Л.С. Выготский, В.А. Моляко и др.) отмечают, что возможность успешного выполнения какой-либо деятельности обусловлена не отдельными способностями как таковыми, а своеобразным сочетанием этих способностей, которое характеризует данную личность и определяется как «одарённость». Согласно их позиции, не существует одарённости вообще, а имеется специальная одарённость к какой-нибудь конкретной деятельности [11 с.21-22].

А.И. Савенков справедливо отмечает, что детская одарённость занимает одно из ведущих мест в педагогической и психологической науке. Как явление, она интересна сама по себе, вне зависимости от того, является ли её наличие предпосылкой будущих выдающихся достижений в науке и искусстве. Под одарённостью исследователи понимают генетически обусловленный компонент способностей, который определяет в значительной мере как конечный итог, так и индивидуальный темп развития личности [9, с.5]. Мы согласны с утвержде-

дениями исследователей и считаем, что творческая одарённость проявляется в совокупности ряда творческих способностей. По определению В.И. Андреева, «творческие способности (в области учебно-творческой деятельности) – это синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определённого вида учебно-творческой деятельности и обуславливающих уровень её результативности» [1, с.67].

Мы придерживаемся позиции, что развивать способности к творчеству можно у каждого ребёнка, и важнейшей сферой их развития является учебная деятельность. По мнению У. Глассера, «предметы, акцентирующие развитие творческих способностей, обычно недооцениваются и считаются непрактичными. Но они чаще всего и влияют на мотивацию, побуждая ребёнка к творческой отдаче, что имеет огромное значение для успешного достижения человеком жизненно-важных целей» [5, с.47].

Мы считаем, что творческие способности можно условно разделить на *специальные*, которые в первую очередь требуются для осуществления творческой деятельности, и *общие* – те, которые нужны и для творчества и для многих других видов человеческой активности. Согласно нашей позиции, специальные творческие способности включают в себя: воображение, дивергентное мышление, способность к открытию нового, способность высказывать оригинальные идеи. К общим творческими способностями мы относим: быстроту и гибкость мышления, познавательную активность, способность к самостоятельным действиям и суждениям, способность к проявлению собственной индивидуальности.

Для осуществления творческой деятельности художественной направленности необходимыми, на наш взгляд, также являются общие художественные способности: образное мышление, эмоциональность, эстетическое отношение к действительности (высокие эстетические ценности) и специальные художественные способности, ко-

торые требуются для определённого вида художественной творческой деятельности.

Предметы художественно-эстетического цикла развивают различные творческие способности обучающихся (как специальные, так и общие). Особенно существенную роль они играют в воспитании творческого воображения и образного мышления, имея потенциально большие возможности для этого, чем другие дисциплины школьной программы. По утверждению А.Г.Спиркина, искусство «развивает фантазию и даёт большой простор для творческой изобретательности» [10, с. 512].

О.М.Дьяченко справедливо отмечает, что в художественной деятельности результат сугубо индивидуален, его нельзя заранее регламентировать заданными условиями [6, с. 13]. В отличие от точных наук, в искусстве не только решения, но и ответы задач бесконечно разнообразны. Это открывает большие возможности для развития дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов.

Основным условием развития творческого потенциала личности, по мнению Е.Л.Яковлевой, является трансформация когнитивного содержания учебных предметов в эмоциональное. Согласно её утверждениям, для развития ребёнка важно не выполняемое им задание, а его эмоциональное отношение к нему, и именно поэтому развитие эмоциональной сферы, реализуемое на предметах художественно-эстетического цикла, является необходимым компонентом творческого роста обучающихся [13, с.60].

Согласно многим исследователям, для развития творческих способностей необходимо:

- расширять личностный опыт ребёнка, развивать эмоции и речь, так как они тесно связаны с воображением;

- поощрять детей в их попытках браться за сложные задачи и выдвигать самостоятельные и оригинальные предложения;

– использовать игровые технологии, поскольку в игре можно легче сформировать умения находить собственные оригинальные решения;

– вводить различные творческие задания художественной направленности, сохраняющие некоторую неопределённость, недосказанность.

– включать в учебный процесс эвристические методы обучения, ориентирующие в творческой деятельности.

Развитию творческих способностей также содействует проблемное обучение, являющееся «особым типом обучения, характерную черту которого составляет его развивающая по отношению к творческим способностям функция» [8, с.6]. Проблемное обучение предполагает творческое усвоение знаний, и для его осуществления необходимо наличие определённой учебной проблемы или проблемной ситуации, представляющей собой явно или смутно осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действий.

Одна из задач проблемного обучения – формирование и развитие творческого мышления. А.В.Брушлинский считает, что всякое мышление является творческим, так как оно всегда стремится к открытию нового [3, с.19-20]. Основной путь успешного развития мыслительной деятельности – выполнение задач и заданий не по алгоритму, а требующих самостоятельного поиска неизвестного нового знания, что происходит в рамках решения проблемных задач.

Развитие творческих способностей в процессе художественно-эстетического образования гимназии осуществляется по трём направлениям:

1. Введение в учебный процесс нетрадиционных (творческих) уроков.

2. Использование творческих заданий в рамках всех предметов художественно-эстетического цикла.

3. Включение в систему творческого развития обучающихся эвристических методов обучения.

Рассмотрим все обозначенные направления. По нашему мнению, введение нетрадиционных уроков способствует активному проявлению индивидуальности учеников, пробуждению интереса, становлению мотивации к творческой деятельности и позволяет решать творческие проблемы в разных ключах. Творческие уроки, проводимые на предметах художественно-эстетического цикла, мы условно подразделяем на две группы: художественно-творческие и интеллектуально-творческие, которые взаимобусловлены и тесно связаны друг с другом.

Художественно-творческие уроки (урок-фантазия, урок-сказка, урок-концерт, урок-путешествие, театральные уроки, кино-урок и др.) позволяют учителям раскрывать художественно-творческий потенциал каждого ребёнка, настраивать учеников на волну творческой активности, творческого поиска в раскрытии своей индивидуальности. Интеллектуально-творческие уроки (урок-конференция, урок-коллоквиум, урок-диспут, урок-аукцион знаний и др.) обеспечивают повышение интеллектуального творческого развития школьников.

Рассмотрим некоторые формы уроков. Так, урок-фантазия, проводимый в курсе предмета «Хореография», предполагает следующую «программу действий»: прозвучавшее незнакомое музыкальное произведение служит темой для разнообразных пластических фантазий, выявляющих индивидуальные творческие предпочтения школьников. В курсе предметов «Хоровое пение», «Сольфеджио», «Музыкальный инструмент» часто используется такая форма творческого урока, как урок-концерт, на котором дети делятся на исполнителей и слушателей. Исполнение музыкальных произведений может быть инструментальным или вокальным; сольным или ансамблевым.

Тематика уроков варьируется, исходя из творческих потребностей учеников: «Мой любимый композитор», «Жанры и стили в

музыке», «Программная и непрограммная музыка», «Танцевальный мир музыки» и др. На театральных уроках (предмет «Мировая художественная культура») ученики сами ставят спектакли по известным произведениям и пишут собственные драматические опыты.

Подготовка к интеллектуально-творческим урокам начинается за несколько недель (иногда за несколько месяцев) до их проведения. Обучающимся предлагается определённый круг вопросов, работая с которыми, они должны самостоятельно выявить для себя проблему, найти пути и способы её решения. Нетрадиционные уроки проводятся регулярно (не реже одного раза в месяц) в каждом классе в курсе всех предметов художественно-эстетического цикла.

В процессе занятий мы уделяем значительное внимание использованию различных творческих заданий, которые помогают полнее раскрыть индивидуальные творческие возможности обучающихся, способствуют развитию их творческой инициативы, самостоятельности. Творческие задания, реализуемые на предметах художественно-эстетического цикла, развивают, как правило, не отдельные творческие способности, а целый их комплекс: восприятие, образное мышление, воображение, эмоциональную отзывчивость, дивергентное мышление и др.

Л.С. Выготский справедливо отмечал: «Обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя содействовать его образованию и проявлению» [5, с.247]. По нашему мнению, в процессе выполнения творческих заданий школьники постигают основы творческого процесса: от художественного восприятия к пониманию художественного языка искусства; от понимания и сопереживания к художественному сотворчеству; от сотворчества к самостоятельному творчеству.

Разрабатывая творческие задания, мы учитываем индивидуальные психолого-возрастные особенности школьников, опыт

их творческой деятельности, что позволяет регулировать темп их выполнения в зависимости от личностных возможностей учеников. Все креативные задачи выстраиваются по уровню сложности, возрастающему по мере творческого развития школьников; допускают вариативность по форме и способам выполнения, позволяющие ученику с разных позиций решать творческую проблему.

Учебная деятельность организуется нами таким образом, чтобы содержание учебного материала не преподносилось учителем в виде готовой информации, требующей лишь репродуктивных действий учеников, а представлялось в виде заданий открытого типа, подразумевающих поиск решений, переосмысление их вариантов, выбор приёмов и средств, методы комбинирования, то есть предполагало творческий процесс. Каждый учебный предмет обладает специальными возможностями для создания проблемных творческих ситуаций, предполагающих необходимость творческого поиска.

Творческий процесс всегда отмечен индивидуальной личностью автора. Выполняя проблемные творческие задания, каждый ученик имеет возможность определить направление поиска новых для себя знаний, способов, действий, совершить самостоятельные открытия и приобрести опыт творческой деятельности. Помимо развития творческих способностей, такие задания имеют ещё и дополнительные функции: способствуют творческому усвоению и закреплению учебного материала.

Для развития творческих способностей на уроках используются также эвристические методы обучения, которые активизируют творческий поиск учеников. В практике преподавания предметов художественно-эстетического цикла мы применяем следующие методы: прямой аналогии, эмпатии (личной аналогии), фантастической аналогии, инверсии, мозгового штурма и наводящих вопросов. Рассмотрим некоторые из них.

Метод прямой аналогии:

– найди общее между представленными различными произведениями искусств (живопись, литература, музыка, архитектура, скульптура);

– подбери цветовой фон к музыке, используя те цвета, которые, на твой взгляд, более всего подходят к ней по настроению.

Метод личной аналогии:

– придумай и расскажи историю жизни музыкального инструмента или известного композитора от его собственного лица. Например, «Жизнь Саксофона, рассказанная им самим» или «Жизнь Иоганна Штрауса, рассказанная им самим».

Метод фантастической аналогии:

– спой песню так, как её могли бы спеть добрый волшебник и злой колдун?;

– станцуй танец так, как его могла бы исполнить Баба Яга?

Метод инверсии:

– что может произойти, если Горный король станет вдруг добрым?

– что получится, если изобразить знакомого человека в образе героя сказки?

Метод мозгового штурма:

– что нужно изменить, на твой взгляд, в оформлении нашего кабинета, чтобы он превратился в сказочный дворец или средневековый замок?

– какие пути усовершенствования музыкального инструмента фортепиано ты мог бы предложить?

Подводя итог вышеизложенному, подчеркнём, что введение в учебный процесс нетрадиционных уроков, использование творческих заданий и эвристических методов обучения способствует эффективному развитию творческих способностей обучающихся, помогает созданию особой атмосферы, в которой активно и целенаправленно происходит творческое развитие школьников. При таком построении учебно-воспитательного процесса репродуктивное выполнение деятельности для уче-

ников уже не является определяющим; они ориентированы на творческое переосмысление различных вариантов предлагаемых заданий, выбор творческих их вариантов и постоянно направлены на поиск новых, оригинальных путей преобразования окружающей действительности.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Книга 1 / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанс. ун-та, 1996. – 567 с.

2. Асмолов А.Г. Психология личности (принципы общепсихологического анализа) / А.Г. Асмолов – М.: МГУ, 1990. – 367 с.

3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 318 с.

5. Глассер У. Школы без неудачников / У. Глассер – М., 1991. – 174 с.

6. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает? / О.М. Дьяченко. – М.: Знание, 1994. – 160 с.

7. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для уч-ся пед. училищ. 2-е изд. / В.А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.

8. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

9. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие / А.И. Савенков. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.

10. Спиркин А.Г. Философия: Учебник / А.Г. Спиркин – М.: Гардарики, 2003. – 368 с.

11. Теплов Б.М. Избранные труды в двух томах / Б.М. Теплов – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. Раздел 1. Психология индивидуальных различий. – 328 с.

12. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 160 с.

13. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИХ СТУДЕНТОВ РАДИОФИЗИКОВ

В.С.Бухмин, П.А.Корчагин

Ключевые слова: информационные технологии, компетенция специалистов, специализированное программное обеспечение, технология удаленного доступа, электронная среда.

Профессиональная подготовка студентов радиотехнических специальностей требует освоения ими специализированного программного обеспечения: сред программирования, математических пакетов, графических редакторов, систем моделирования, систем автоматизированного проектирования. Причем, информационные технологии и соответствующее программное обеспечение стремительно развиваются, все более усложняются, программно-технические платформы активно меняются и быстро устаревают, что приводит к сокращению жизненного цикла знаний и навыков.

Использование традиционных технологий и методик в процессе обучения уже не может обеспечить требуемое качество подготовки специалистов – радиофизиков.

Требуется разрешить противоречие, возникающие между быстрым ростом сложности программного обеспечения и ограниченностью времени подготовки в рамках профессиональных дисциплин.

В связи с этим, важнейшей проблемой является тщательный выбор такой совокупности информационных технологий, которая могла бы наращивать образовательную функцию и обеспечивать необходимый уровень компетенции выпускаемых специалистов [1].

Согласно исследованию, проведенному компанией Microsoft, около 70% кафедр высших учебных заведения России используют компьютерные классы в учебном процессе [2]. В КГУ насчитывается более 40 компьютерных классов.

Дисциплины, связанные с обучением информационным технологиям, предусматривают почти половину учебных часов на выполнение практических занятий и лабораторных работ. Проведение практических занятий реализуется на базе компьютерных классов, в которых имеется локальная сеть, что дает широкую возможность внедрения сетевых технологий в обучении.

Из опыта организации учебного процесса можно выделить следующие типичные учебно-методические мероприятия, с которыми сталкивается преподаватель в своей работе:

- подготовка учебно-методического материала в электронном виде;
- организация демонстрации учебного материала;
- интерактивное взаимодействие с обучаемыми;
- распространение учебного электронного материала;
- проведение компьютерного тестирования;
- мониторинг работы студентов;
- сбор отчетов студентов [3].

Перечисленные мероприятия могут быть выполнены без использования дорогостоящего оборудования: интерактивные доски, мультимедийные проекторы, мобильные устройства доступа и другие технические средства, а с использованием специализированного программного обеспечения, которое предоставляет возможность отрабатывать практически все виды учебной нагрузки. Стоимость такого

программного обеспечения значительно ниже стоимости оборудования, что позволяет активнее внедрять новые технологии в учебный процесс.

Одним из перспективных направлений внедрения информационных технологий в образование является использование сетевой технологии удаленного доступа для интерактивного взаимодействия преподавателя с обучаемыми студентами в процессе проведения занятия [4]. Данная технология широко используется для удаленного администрирования рабочих станций и реализована в виде специального сервиса в ОС MS Windows 2000, Windows XP, Windows Server 2003 и применяется в терминальных серверах.

В настоящее время в учебном процессе часто используется узкоспециализированное программное обеспечение, так например, для организации мониторинга работы студентов и интерактивного взаимодействия применяются: Remote Administrator (Radmin), Symantec pcAnywhere 12, UltraVNC 1.02, «Скрытая камера», для проведения тестирования количество используемых систем просто огромно, от электронных таблиц MS Excel до системы АСТ-Тест. Зачастую преподаватели самостоятельно разрабатывают такого рода программы.

Однако такой подход приводит к тому, что преподаватель достаточно много времени уделяет освоению разнообразного прикладного обеспечения, а также увеличивается стоимость внедрения информационных технологий, что является тормозящим фактором использования информационных технологий в образовательном процессе.

Для построения электронной среды универсального взаимодействия преподавателя с обучающимися, предпочтительнее использовать интегрированные системы, содержащие необходимые модули.

К таким системам можно отнести: SynchronEyes (программное обеспечение достаточно часто поставляется для средних школ в комплекте с интерактивными досками, пробная версия программы доступна

на сайте: www.synchroneyes.com) и NetOp School (пробная версия программы доступна на сайте: www.synchroneyes.com, www.netop.com). Каждая из этих систем обладает необходимыми режимами работы, они просты в эксплуатации, что немаловажно, а также позволяют решать вышеперечисленные задачи, связанные с поддержкой учебного процесса с применением информационных технологий и организации виртуальной среды обучения в компьютерном классе.

В своей практике мы использовали программу NetOp School, обладающую более широкими функциональными возможностями, по сравнению с SynchronEyes:

- функции Команды (Commands) и Политика (Policy), относящиеся к глобальным настройкам учебного процесса;
- функция Записи (Record), позволяющая подготавливать обучающие компьютерные ролики;
- планировщик занятий (Lesson Plan), обеспечивающий автоматизацию типовых задач во время проведения занятий.

Кроме этого, данное программное обеспечение имеет более низкие системные требования, что делает возможным использовать его на самом широком классе персональных компьютеров.

Современные системы проектирования и анализа электронных схем имеют следующие отличительные черты:

- наличие интерактивной среды проектирования;
- графические редакторы;
- библиотеки радиоэлектронных компонентов;
- интерфейсы периферийного оборудования;
- интегрируемость с другими системами проектирования;
- поддержка иерархического проектирования;
- многоуровневое моделирование;
- система синтеза.

Освоение таких сложных систем, по сравнению с обычным прикладным программным обеспечением широкого круга

использования, вызывает необходимость применять инновационные подходы и информационные технологии.

Рассмотрим методику применения сетевых технологий с использованием программы NetOp School на примере проведения лабораторных занятий по курсу «Компьютерный анализ электронных схем».

Занятия проводятся со студентами 5-го курса дневного отделения физического факультета, специальность радиофизика. В рамках данного курса студенты, в частности, осваивают систему автоматизированного проектирования электронных схем Micro-Cap и выполняют лабораторные работы. Объем курса 36 академических часов.

На первом этапе преподаватель со своего компьютера организует демонстрацию на рабочие станции студентов вводной части по работе с пакетом, в режиме «on line» разбирает пример выполнения ввода электронной схемы и проведения моделирования, тиражирует на компьютеры студентов раздаточные методические материалы, т.е. использует информационно-рецептивный и репродуктивный метод обучения.

Второй этап – это выполнение лабораторной работы студентами. Здесь преподаватель имеет возможность со своего компьютера:

- контролировать процесс выполнения работы;
- обмениваться сообщениями с обучаемыми;
- при необходимости подключаться к сеансу студента и оказывать консультации в режиме «on line», что позволяет индивидуально работать с обучаемыми, учитывать их индивидуальные психические и психофизиологические особенности, быстрее реагировать на их проблемы, рациональнее использовать время на занятиях.

На заключительном этапе, студенты готовят в электронной форме отчет, содержащий:

- текст задания;
- краткое описание этапов работы;
- результаты моделирования и их анализ;

- копии экранов среды Micro-Cap (принципиальная схема, графики характеристик);

- выводы по проделанной работе.

Преподаватель по локальной сети копирует работы студентов на свой компьютер для последующего анализа. Отчет используется для проведения рубежного контроля.

Для итогового контроля используется компьютерное тестирование с применением среды NetOp School. Среда позволяет разрабатывать банк тестовых заданий, содержащий вопросы следующих форм:

- открытой;
- закрытой (с выбором одного или нескольких вариантов);
- на установление порядка;
- на соответствие.

Элементы тестового задания могут содержать текст, формулы, графические изображения, мультимедийные компоненты.

Сетевые технологии позволяют на этапах выполнения лабораторных работ и обсуждения результатов использовать инновационный прием – студенческий чат, который хорошо зарекомендовал себя в странах запада [2]. Этот прием позволяет использовать эвристические и исследовательские методы обучения, внести элементы «мозгового штурма» в учебный процесс, организовать совместную работу студентов, обмениваться мнениями по этапам выполнения работы как между студентами, так и преподавателем и студентами, что повышает эффективность учебного процесса.

Для оценки эффективности применения сетевых технологий использовался коэффициент оценки (уровня знаний) K_0 :

$$K_0 = K_{\text{ито}} / K_{\text{т}},$$

где $K_{\text{ито}}$ – средняя оценка в группе, полученная при обучении с использованием сетевых технологий;

$K_{\text{т}}$ – средняя оценка в группе, полученная при традиционной технологии обучения.

Результаты расчета представлены в табл. 1.

Таблица 1

Значение коэффициент оценки

№	Предмет	Ко
1	Компьютерный анализ электронных схем	1,5
2	Информатика	1,2
3	Основы компьютерной графики	1,4

В качестве второго коэффициента, с помощью которого оценивалось использование сетевых технологий в обучении, является коэффициент времени K_t , который определяется как отношение времени, затраченного на изучение темы (раздела, курса) с применением сетевых технологий, ко времени, затраченному при традиционном обучении:

$$K_t = T_{\text{ито}} / T_t,$$

где $T_{\text{ито}}$ – время, затраченное на изучение темы (раздела, курса) с применением ИТО;

T_t – время, затраченное на изучение такой же дозы учебной информации с использованием традиционной технологии обучения.

Результаты расчета представлены в табл. 2.

Таблица 2

Значение коэффициент времени

№	Предмет	Ко
1	Компьютерный анализ электронных схем	0,8
2	Информатика	0,9
3	Основы компьютерной графики	0,9

Анализ коэффициентов оценки и времени позволяют говорить об эффективности использования рассматриваемой технологии при проведении занятий по указанным дисциплинам. Необходимо также отметить, что результат носит предварительный характер, и для получения более достоверных данных, нужно обработать большую выборку студентов. Расчет проводился для студентов двух групп.

Опыт, полученный в процессе проведения занятий с использованием интегриро-

ванной среды, по курсам: «Информатика», «Вычислительная практика», «Компьютерный анализ электронных схем», «Новые информационные технологии в науке и образовании», «Основы компьютерной графики», «Твердотельная электроника», позволяет говорить о повышении интенсивности практических занятий, увеличении на 10-20% объема выполняемых заданий, автоматизации рутинных операций, экономии времени при подготовке к занятиям преподавателем.

Рассмотренный подход к использованию сетевых технологий при проведении практических и лабораторных занятий, дает возможность преподавателю работать в единой среде, проводить компьютерное тестирование, использовать современные презентационные и интерактивные технологии в обучении. Тем самым реализуя основные принципы дидактики (наглядность, доступность, индивидуализация), в результате чего студенты более интенсивно и эффективно осваивают прикладное специализированное программное обеспечение, что существенно повышает их уровень профессиональной компетентности.

Литература

1. Ваграменко Я.А. Информационные технологии и модернизация образования / А.Я. Ваграменко // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 3–9.
2. Информационный портал «Эффективная работа преподавателя», <http://www.e-teaching.ru>.
3. Бухмин В.С., Корчагин П.А. Некоторые аспекты применения информационных технологий на практических занятиях курса «Твердотельная электроника» // Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов: Материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф. (г. Красноярск, 23–24 ноября 2006 г.). – Красноярск: ГУЦМЗ, 2006. – С. 206.
4. Бухмин В.С., Корчагин П.А. Применение технологии удаленного доступа при проведении занятий в компьютерном классе / В.С. Бухмин, П.А. Корчагин // Применение новых технологий в образовании: материалы XVIII Междунар. конф. (г. Троицк, 27-28 июня 2007 г.). – Троицк, 2007. – С. 164–165. ■

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В.Тымко

Ключевые слова: принцип интеграции, краеведческая деятельность, краеведческий принцип.

Качество образования, в том числе географического, во многом зависит от возможностей общества предоставить ребенку широкий спектр образовательных услуг. В решении данной проблемы в Российской Федерации особое место занимает система дополнительного образования детей, которая реализуется как в учреждениях дополнительного образования детей, так и в общеобразовательных школах.

Реализация программ дополнительного образования детей на базе общеобразовательных школ позволяет расширить цели и содержание общего образования, способствует модернизации его организации, что в конечном итоге ведет к преодолению «предметной» разобщенности общего и дополнительного образования, создавая единую и непрерывную среду географического образования, в которой формируется целостная личность [1].

Расширение возможностей географического образования в школе, оптимальное использование кадрового, научно-методического, материально-технического потенциала в интересах развития личности ребенка становится возможным только при условии интеграции общего среднего и дополнительного образования за счет использования потенциала и того, и другого.

Краеведческий принцип обучения, заложенный в преподавании школьных курсов географии, экологии, естествознания, биологии и других предметов, а также в содержании программ дополнительного образования туристско-краеведческого профиля, где он максимально используется, позволяет эффективно образовывать и воспитывать детей, закладывая основу для дальнейшего саморазвития их личности.

Любой предмет, изучаемый в школе, а особенно естественнонаучного цикла, опи-

раясь на краеведческий принцип обучения, способствует познанию детьми окружающего мира и самого себя, помогает в овладении основами наук, познанию общих закономерностей природы, восприятию и пониманию учебного материала, его закреплению; дает возможность связать теорию с практикой, развивает практические умения и навыки, углубляет межпредметные связи в процессе обучения, что помогает ребятам приобрести определенный практический опыт жизнедеятельности и лучше осмыслить явления окружающего мира.

Преподавание географии в школе невозможно без привлечения примеров из жизни, так как они, влияя на эмоциональную сферу детей, способствуют более устойчивому формированию географических знаний и умений. Но нередко обучающиеся испытывают трудности в процессе обучения, в приведении примеров из своих собственных наблюдений за окружающей природной и социальной средой, показывая узость кругозора, несформированность интеллектуальной (для данного возраста) сферы. Объясняется это различными причинами, среди которых, в первую очередь, следует назвать упущения семейного образования и воспитания в ранние годы жизни ребенка (занятость родителей на работе и отсутствие времени; элементарная родительская лень, нежелание с ребенком в целях его развития посетить театр, выставку или музей, использовать другие возможности городских поселений как культурных центров).

В решении проблемы расширения спектра образовательных услуг существенно, по нашему мнению, может помочь организация географически направленной внеурочной и внешкольной работы учителя-предметника с обучающимися. Широкий спектр возможностей предоставляется при целенаправ-

ленной интеграции общеобразовательной школьной программы по географии и программ дополнительного образования детей туристско-краеведческой направленности. Интеграция существенно усиливает краеведческий принцип в преподавании географической науки, устанавливая прочную связь содержания школьного предмета со знаниями и навыками, приобретенными в ходе практических исследований природных объектов и жизнедеятельности общества в походах, экспедициях, экскурсиях и других формах туристско-краеведческой деятельности. У учителя появляется возможность использовать на уроке богатый материал, самостоятельно добытый обучающимися в походе, экспедиции и экскурсии, увязывая общие закономерности природы и хозяйства с особенностями родного края; значительно расширить возможности для индивидуальной исследовательской работы во внеурочное время.

Организация занятий с детьми исследовательской, проектной деятельностью (с учетом уровня учебной подготовки, знаний по географии, физических и психологических особенностей), побуждает их к поиску новых знаний по географии и смежным наукам, способствует их систематизации и переработке знаний в научные убеждения.

«Наиболее привлекательной формой внеклассной и внеучебной работы для детей и подростков является туристско-краеведческая деятельность. Она характеризуется доступностью, объективностью, эмоциональной насыщенностью и оздоровительным эффектом» [2, с.43]. Она является одной из форм социализации, социальной адаптации, профессиональной ориентации детей и подростков, предполагая включение обучающихся в разнообразные по форме и содержанию виды деятельности: учебную, самообразовательную, допрофессиональную, исследовательскую. Кроме того, она обладает многообразием форм, видов, средств, методов деятельности, обладает огромными воспитательными и образовательными ресурсами, а также широкими

возможностями для выбора индивидуальной траектории продвижения ребенка по выбранному образовательному маршруту.

Большое значение в закреплении и углублении географических знаний имеют практические занятия по топографии и ориентированию на местности. Закрепление навыков ориентирования и работы с картой происходит во время проведения экскурсий, экспедиций, туристских соревнований, туристско-краеведческих слетов, игр, походов и т.п.

В многодневном туристском походе у ребят формируется понимание жизненной необходимости в умении пользоваться картой и ориентироваться, т.к. от этого зависит благополучие группы в прохождении туристского маршрута который, как правило, проходит автономно и в значительном удалении от населенных пунктов.

Знание детьми дальнейшей перспективы их краеведческих исследований по определенной теме очень важно, так как уже на первом этапе похода (подготовка к походу) способствует активизации познавательной деятельности. В этот период обучающиеся подбирают первичный материал из разных источников: литературы, средств медиа и коммуникации и т.п.

Второй этап краеведческой деятельности проходит непосредственно во время похода, на маршруте, и основывается на приобретении и отработке навыков самостоятельной деятельности ребят через встречи и интервьюирование местного населения. Для этого в графике движения группы закладывается определенное время.

Работа в краеведческих микрогруппах на маршруте туристского мероприятия позволяет комплексно решать ряд воспитательных и образовательных задач: приобретение навыков самостоятельной деятельности всеми членами группы (обучает не только руководитель, но и старшие или более опытные ребята), углубление и закрепление знаний по различным школьным предметам, умение анализировать и сопоставлять имеющиеся и вновь приобре-

таемые знания, строить перспективу дальнейшего поиска, развитие коммуникативных способностей, чувства коллективизма, культуры и умения общения внутри группы и с незнакомыми людьми, развитие монологической речи, расширение кругозора, совершенствование интеллектуального, духовного и творческого развития [3].

Любой многодневный маршрут заканчивается экскурсиями в городские, областные или другие краеведческие музеи, во время которых задается много вопросов, уточняется собранный на I и II этапе краеведческий материал, подбирается литература по отдельным проблемам для дальнейших исследований.

Третий этап краеведческой работы (завершающий) проходит после возвращения группы из похода и длится около 4-х месяцев. Каждый участник похода выбирает из собранного краеведческого материала информацию по теме своего исследования, собирает дополнительные данные по различным источникам, определяет цели, задачи, объект и предмет, методы исследования, структуру и логику изложения материала в исследовательской работе.

Все полученные данные, таким образом, еще раз анализируются, возвращая юных исследователей к техническому описанию маршрута, к фото- и видеоматериалам похода, к собранному на маршруте краеведческому материалу, к карте маршрута. Нередко такие кропотливые исследования дают толчок к выбору новых краеведческих и исследовательских работ.

Завершение краеведческой работы на III этапе имеет огромное значение для развития и становления личности ребенка, так как позволяет осмыслить еще раз и в полном объеме пройденный маршрут, закрепить в памяти и на эмоциональном уровне пережить прежние впечатления; углубившись в изучение и исследование определенной краеведческой темы, научиться самому добывать новые знания, работать с первоисточниками, использовать различные методы фиксации межпредмет-

ных связей, построения целостной творческой работы на интегрированной основе, классифицировать, систематизировать и структурировать полученный материал, логически мыслить, сопоставлять, уметь обобщать, делать выводы [4].

Широкие возможности для системной работы по географии могут быть созданы в совместной деятельности школы и учреждения дополнительного образования детей, которая предполагает участие детей и подростков как в разовых, так и многолетних краеведческих исследованиях. Участвовать в них может как группа детей (например, кружок), так и класс под руководством классного руководителя или учителя-предметника.

Практическая исследовательская работа на местности (на маршруте) и последующая обработка полученной информации значительно повышают мотивацию школьников в учебной деятельности не только по географии, но и другим предметам (экологии, биологии, химии; русскому языку, истории, москвоведению, мировой художественной культуре, литературе). А обобщение материала в рамках темы краеведческого исследования, написание выводов и особенно своих личных предложений по решению обозначенных проблем еще больше развивают мотивацию к познавательной и учебной деятельности.

«Воздействие на эмоционально-волевою сферу ребенка, обнародование результатов его работы публично в форме доклада, выступления, статьи и т.п., позволяет ему позиционировать себя и свои возможности, силы, способности, ведет к повышению самооценки, формирует самосознание (осознание себя как личности)» [5, с.14].

Подводя итог, можно заключить, что использование краеведческого принципа обучения в естественных науках (основанного на воспитывающем и личностно-ориентированном обучении), через интеграцию (объединение в единое целое) общего (содержание учебной деятельности) и дополнительного образования (через

содержание, формы и методы его деятельности) создает развивающее пространство, в рамках которого осуществляется процесс развития ребенка в его становлении и проявлении его индивидуальности.

Литература

1. Принцип дополнительности // Новые ценности образования. – 2006. – № 4 (28).
2. *Остапец А.А.* педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности: метод. реком. – М.: РМАТ, 2001. – 87 с.

3. Детское туристско-краеведческое объединение – среда жизнедеятельности ребенка: учеб.-метод. пособие. – М.: РИБ Турист, 2001. – 144 с.

4. *Озеров А.Г.* Исследовательская деятельность учащихся в природе. Учеб.-метод. пособие. – М.: ФЦДЮТиК, 2005. – 216 с.

5. *Холодцова И.И.* Учебно-исследовательская деятельность как средство профессиональной ориентации старшеклассников (на примере объединений дополнительного образования туристско-краеведческого профиля). Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 124 с. ■

УПРАВЛЕНИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫМИ ПРЕОБРАЗОВАНИЯМИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ВУЗА: РИСКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

А.М.Белякин

Ключевые слова: управление, институциональные преобразования, развитие и саморазвитие вуза, рискологический подход, классификация рисков.

Высшие учебные заведения сегодня – это сложные комплексы, обслуживающие большое число разнообразных потребителей образовательных услуг. Это также место пребывания тысяч студентов, преподавателей и обслуживающего персонала, объединенных в научном поиске и стремлении приобрести и передать новые знания. Управление институциональными преобразованиями в вузе включает в себя усилия, направляемые на сложную сеть многофакторных взаимозависимых преобразовательных процессов, оказывающих непосредственное влияние на развитие вуза. Хотя степень взаимозависимости этих процессов может изменяться достаточно широко, они все вносят свой вклад в реализацию миссии вуза. В связи с этим, неудовлетворительное протекание одного или большего числа этих процессов может препятствовать и значительно снижать способность вуза развиваться, удовлетворять потребности общества и достигать поставленные цели. Такая ситуация позволяет ввести понятие риска, который может

рассматриваться как любое событие, отрицательно воздействующее на способность вуза к развитию и саморазвитию, осуществлению своей миссии.

С точки зрения влияния институциональных преобразований на развитие вуза важно, прежде всего, выявить источники или силы, оказывающие воздействия на процессы преобразований, а также условия, при которых вуз может развиваться и саморазвиваться. Особенно это необходимо, когда делается попытка определить, истинна или ложна инициатива для осуществления преобразований в вузе. Часто акцент делается на решение задачи о том, что и как преобразовывать и не уделяется должного внимания причине и необходимости в преобразованиях. Ответ на вопрос «зачем» является отправной точкой любого процесса преобразований. В соответствии с самой общей типологией источники преобразований делятся на 2 группы: внутренние и внешние (Burnes, 1996; Rajagopalan and Spreitzer, 1996). Взаимодействие вуза с внешней средой часто является толчком,

побуждением для преобразований, направленных на развитие вуза. Внутренние же источники, необходимые для инициации преобразований, являются основой для саморазвития вуза при условии их актуализации. Они включают в себя, прежде всего, накопление вузом дополнительных ресурсов, что является необходимым условием для его саморазвития. Далее, существенным фактором является готовность и желание руководства вуза к осуществлению преобразований, направленных на развитие и саморазвитие вуза. Наконец, сюда следует включить желание и готовность вузовского коллектива создавать коалиции для осуществления институциональных преобразований.

Поскольку любое вузовское преобразование связано с определенным риском нанесения вреда развитию вуза, необходимо производить оценку величины риска. Известный способ определения риска состоит в рассмотрении совместного действия трех факторов: уязвимости, угрозы и воздействия (Qauoшi, 2002). Применительно к образовательной сфере уязвимость можно определить как характеристику вуза, которая может стать причиной опасного для него события, т.е. своего рода его слабость. Под угрозой понимается вероятное событие, нарушающее или прекращающее нормальное функционирование вуза, которое может быть вызвано присущей ему уязвимостью. Воздействие здесь определяется как неблагоприятный результат, как следствие опасного события.

Интегративное действие этих величин, суммарный риск, вызванный ими, может быть отражен произведением вероятностей каждой из них:

$$\text{Величина риска} = \text{уязвимость} \times \text{угроза} \times \text{воздействие}$$

Вероятность каждой величины может быть определена статистически или (при отсутствии достаточной по объёму статистической выборки) на основе экспертной оценки. Как известно, в теории вероят-

ностей величина вероятности может принимать значения от нуля до единицы. Нулевое значение одного из сомножителей даёт нулевое произведение независимо от значений других сомножителей, что ставит под сомнение практическую пригодность данного подхода. Тем не менее, эти вычислительные трудности можно преодолеть следующими допущениями. Во-первых, на практике редко можно встретить события, имеющие абсолютно нулевую вероятность и, как следствие, – уверенность в том, что риск полностью отсутствует. Во-вторых, вместо нуля всегда можно задать сколь угодно малое значение вероятности, определяемое лишь практически необходимой точностью оценки риска.

В качестве иллюстрации данного подхода можно обратиться к достаточно часто встречающейся ситуации – началом отопительного сезона в образовательных учреждениях. Определить величину риска ухудшения состояния здоровья у субъектов образовательного процесса из-за ремонта тепловой системы можно следующим образом. Сначала определяется уязвимость тепловой системы образовательного учреждения, т.е. вероятность того, что она не сможет нормально функционировать к моменту централизованной подачи тепла. Далее оценивается угроза для здоровья, вызываемая отсутствием нормальной температуры при проведении учебного процесса. На вероятность такого опасного события, помимо отсутствия тепла, оказывают влияние и такие факторы, как погодные условия, теплозащитенность учебного помещения и др. Показателем угрозы здесь может быть низкая температура в учебном помещении. Наконец, проводится оценка воздействия отсутствия тепла на ухудшение состояния здоровья у субъектов образовательного процесса. Вероятность такого воздействия может быть определена, скажем, из статистики заболевших простудными заболеваниями при таких условиях. Произведение трех перечисленных значений вероятности даст величину риска

ухудшения состояния здоровья у субъектов образовательного процесса вследствие ремонтных работ тепловой системы.

Вузы должны участвовать в оценке своей предрасположенности к рискам и иметь самое полное представление обо всех категориях рисков, с которыми они могут столкнуться. Все эти риски нужно ранжировать по приоритетам, степени воздействия, важности и трудности их снижения или предотвращения. В это должны быть включены все прямые и косвенные участники образовательного процесса: преподаватели, студенты, обслуживающий персонал, администрация, выпускники, местное сообщество, федеральные и региональные органы власти. Образовательная организация может подвергаться необозримому количеству разного рода рисков. Более того, нельзя не отметить, что какая-либо угроза может представлять риск сразу для нескольких сторон институциональной деятельности (например, учебной, научно-исследовательской, финансовой и т.д.).

Для лучшего понимания природы этих рисков необходимо провести их предварительную классификацию. Существует несколько классификаций рисков в бизнесе (см., например, Clark, 2001). Для решения задач нашего исследования интерес представляет классификация рисков в их связи с необходимостью проведения институциональных преобразований. Чем выше риск воздействия неблагоприятного события, тем острее необходимость институциональных преобразований. С учётом особенностей образовательных организаций предлагается разбить все потенциальные риски и связанные с ними необходимые институциональные преобразования на четыре основные категории: стратегические риски, финансовые, законодательные и операционные.

Стратегические риски охватывают, прежде всего, долгосрочные угрозы, воздействующие на способность вуза выполнять свою миссию и решать поставленные задачи. Основные факторы, которые могут при-

вести к стратегическому риску, и связанные с ними необходимые институциональные преобразования включают в себя:

- демографические изменения в регионе институционального обслуживания, что определяет долгосрочные тенденции в снижении числа поступающих в вуз;
- конкуренция со стороны других вузов на привлечение того же контингента студентов, получение грантов на научно-исследовательскую работу, финансовых средств на развитие вуза и т.д.;
- снижение имиджа и репутации вуза;
- отставание при использовании современных обучающих технологий и средств обучения;
- рост числа коммерческих вузов – прямых конкурентов, использующих асинхронные методы обучения, которые лучше удовлетворяют потребности нетрадиционных студентов с точки зрения места и времени проведения занятий;
- отсутствие систематической работы с молодым кадровым составом;
- отсутствие долгосрочных перспектив финансирования вуза из всех возможных источников, включая федеральные и региональные, спонсорскую помощь со стороны фирм, фондов и ассоциаций выпускников;
- проблемы управления институциональными преобразованиями.

В более общей постановке возникновение стратегических рисков можно также трактовать как неудачную попытку использовать преимущества возможных институциональных преобразований.

Финансовые риски содержатся в любой угрозе, представляющей потенциальную опасность потери материальных средств и других активов. Основными факторами и условиями, а также действиями, которые могут привести к финансовому риску и явиться причиной возможных институциональных преобразований, являются следующие:

- рыночный риск, включая изменение процентной ставки;

- полнота и точность финансовой информации;

- неэффективные механизмы контроля за значительными институциональными процессами и процедурами;

- плохо организованная система инвентаризации для основного вузовского оборудования;

- недостаточное разделение обязанностей в основных финансовых процессах вуза;

- неэффективное управление инвестициями и спонсорской помощью;

- закупочная функция, использование электронной коммерции и других современных закупочных технологий;

- расчеты с банками, сделки с расчётом наличными деньгами, включая мелкие суммы;

- работа с платежными ведомостями и оплата чеков;

- мошенничество и незаконное присвоение финансовых ресурсов;

- налоговые нарушения.

Законодательные риски и связанные с ними институциональные преобразования обусловлены ненадлежащим исполнением государственных законов и инструкций, а также местных постановлений. В течение последних десятилетий поток новых правил и инструкций постоянно увеличивает юридическую ответственность вузов. В результате этого резко повысился законодательный риск. Основные правила и инструкции включают в себя образовательные кодексы, законы о занятости, экологические и налоговые правила и другие. Факторы риска и причины необходимых институциональных преобразований в этом случае включают в себя:

- плохое знание всех необходимых положений и инструкций;

- низкая подготовка персонала, его некомпетентность;

- отсутствие разработанных планов аудита отдельных служб по контролю за соблюдением законодательной базы;

- недостаточно разработанный и плохо реализуемый кодекс поведения для студентов, преподавателей и сотрудников вуза;

- неудовлетворительная организация механизмов контроля за соблюдением законодательной базы;

Операционные риски и связанное с ними проведение возможных институциональных преобразований определяются как риски ошибочных действий или мошенничества отдельного человека или группы людей в вузовской среде. Эти риски включают в себя угрозу для выполнения основных вузовских функций. Такие функции, прежде всего, касаются осуществления академических программ, эффективного использования человеческих ресурсов, получения грантов на проведение научных исследований, управления средствами обучения и научным оборудованием, обеспечения экологической безопасности и здоровья участников образовательного процесса, организации приёма студентов, ведения учебной документации, управления информационными потоками, спортивной жизни студентов и многого другого. Эти функции весьма разнообразны, и каждая содержит собственные факторы риска.

Утверждается, что постоянное развитие в вузе должна получить так называемая культура риска (Gale et al, 2003), которая позволяет людям изменять свои будущие действия и по-разному подходить к различным ситуациям, осуществляя сознательный и взвешенный выбор. Предполагается, что высокая культура риска облегчает осуществление инновационных преобразований. При этом такое качество личности, как неизменность или постоянство играет здесь важную роль. Как отмечается исследователями, постоянство является результатом усвоенных шаблонных структур, которые становятся подсознательными (Schein, 1992). Возможности различного выбора подвергают сомнению правильность предыдущих решений и действий, упорного продолжения своей линии пове-

дения, даже когда ошибочность принятого решения становится очевидной.

При рискологическом подходе к управлению институциональными преобразованиями следует также учитывать способность организации противостоять отрицательному воздействию риска, которую назвали переносимостью риска или толерантностью к риску (Qayoumi, 2002). Степень толерантности может широко изменяться в зависимости от специфических характеристик риска. Кроме того, величина толерантности к одному и тому же риску или фактору риска может значительно меняться в зависимости от ряда условий. Например, если компьютерная система с данными по регистрации приёма студентов отказывает за три дня до начала семестра, то отрицательное воздействие этого события является более серьезным, чем, если это происходит в середине семестра. Таким образом, фактор толерантности является одним из способов измерения критичности или опасности различных рисков.

Уменьшение риска предусматривает преобразование процесса функционирования вуза с целью повышения его надёжности и, следовательно, понижения вероятности возникновения риска. Это может быть достигнуто переходом на другие технологии или перепроектированием самого вузовского процесса. Наконец, предотвращение риска подразумевает, что при наличии высокой вероятности возникновения или отрицательного воздействия определенного риска его источник полностью устраняется. Такой подход является целесообразным, если имеет смысл упреждать потенциальное воздействие. Естественно, предотвращение риска практически применимо только при условии, что источник риска не является критическим для осуществления институциональной миссии, и риск недопустим.

Во многих ситуациях ни один из вышеупомянутых методов снижения рисков не может быть выбором для вуза. В этих случаях выбором может быть передача риска внешней организации за опреде-

ленную стоимость. Другими словами, вузы могут попытаться защитить себя от рисков покупкой страховки от третьего лица. Это означает, что вуз ограничивает свои потери до заранее определенного уровня, а риск принимает на себя страховая компания.

Важным элементом рискологического подхода является контроль, куда входит сбор данных по основным факторам риска, исследование уровня представления о рисках в пределах вуза и обеспечение мер, направленных на преодоление рисков. Для того, чтобы определить, какие варианты управления рисками являются жизнеспособными, должен быть выполнен их анализ стоимости и эффективности. Это необходимо сделать для выявления способности вуза самостоятельно справиться с данным риском, или вуз должен заключить договор с необходимой страховой компанией, чтобы та приняла риск на себя. Также необходимо оценить вероятность этого переданного риска, его вероятное воздействие и стоимость его отрицательного последствия. В итоге необходимо определить пути, по которым риск может быть минимизирован или его можно успешно избежать.

Управление рисками институциональных преобразований не обязательно означает уклонение от преобразований, которые создают риск. Скорее, оно подразумевает создание норм поведения, дисциплины для систематической идентификации и оценки риска с целью уменьшения до минимума подверженности вуза рискам и или потенциального воздействия рисков. Управление риском часто требует включения в процесс целой команды вузовских экспертов с учётом их возможности контролировать функционирование различных кафедр и подразделений вуза.

Эффективные стратегии управления рисками могут разными путями способствовать развитию и саморазвитию вуза. Однако к наиболее важным из них относятся те, которые оказывают содействие в:

- выполнении миссии вуза;

- сосредоточении на приоритетах в деятельности вуза и корректировке использования ресурсов для достижения целей;

- ориентации на предотвращение событий с высокой вероятностью риска вместо реакции на их совершение;

- создании более открытой вузовской среды, где члены коллектива могут обсуждать потенциальные риски;

- обеспечении атмосферы в вузе, где ошибки используются скорее как изучение возможностей, чем причины для наказания;

- использовании планирования для определения новых возможностей развития;

- развитии культуры риска и ответственности, где все члены вузовского коллектива берут на себя ответственность за управление рисками в области своих профессиональных обязанностей;

- повышении уверенности членов вузовского коллектива в способности вуза противостоять рискам и побуждении их к поиску инновационных решений для устранения потенциальных рисков.

Рискологический подход к управлению институциональными преобразованиями можно образно сравнить с непрерывно продолжающейся поездкой, а не прибытием в место назначения. Это означает, что по мере обращения к текущим факторам риска, постоянно возникают новые риски,

которые требуют не меньшего внимания. Следовательно, это не одномоментная задача, которая может быть решена раз и навсегда. Постоянное внимание и бдительность – единственно возможный путь. Наконец, успех стратегии управления институциональными преобразованиями при рискологическом подходе в немалой степени зависит от поддержки и обязательств руководства вузом и его коллектива.

Литература

1. *Burnes, B.* Managing change: A strategic approach to organizational dynamics. – London: Pitman, 1996.

2. *Clark, B.R.* Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research // Higher Education. – 2001. – 32(4). – P. 417–420.

3. *Gale G. et al.* Governance in the Twenty-First-Century University: Approaches to Effective Leadership and Strategic Management. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, v.30 # 1, 2003, 154 p.

4. *Qayoumi, M.* Mission Continuity Planning. NACUBO, Washington, DC, 2002, 69 p.

5. *Rajagopalan, N., and Spreitzer, G.M.* Toward a theory of strategic change: A multi-lens perspective and integrated framework. Academy of Management Review, 22(1), 48–79, 1996.

6. *Schein, E.H.* Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey Bass, 1992. ■

КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ: ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ В РОССИИ

И.А.Нигматуллина

Ключевые слова: модернизация, обучение в течение всей жизни, профессиональная ориентация, Единое образовательное пространство, Болонский процесс, непрерывное образование, квалификация, компетенция, академическая мобильность, Европейская система переводных зачетных единиц (ECTS).

Для современного реформирования российского образования характерен процесс интеграции в мировое образовательное пространство, направленный

на реализацию «задач реорганизации и перевода образования в режим инновационного развития, обеспечивающего полноценное вхождение страны в постин-

дустриальное, информационное общество – общество экономических знаний» [1, 67] с учетом глобальных и национальных тенденций развития образования в России: гуманизации, интеграции, стандартизации, демократизации, информатизации и компьютеризации, фундаментализации и ориентации на опережающее образование и обучение в течение всей жизни.

Об особенностях реализации данных тенденций говорится много и достаточно часто. Мы бы хотели рассмотреть проблему ориентации субъектов образования на возможности реализации идеи обучения в течение всей жизни. В настоящее время данная идея реализуется в рамках Концепции обучения в течение жизни, которая получила официальное признание в Российской Федерации в рамках национальной доктрины Образования Российской Федерации, Программы социально-экономического развития РФ Правительства РФ и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.

Теоретическое осмысление зарождения и развития образования в контексте Концепции обучения в течение жизни представляет большой научный интерес в связи с высокой социальной востребованностью последнего в современном обществе. Главная идея данной Концепции была впервые представлена в работах известного американского педагога Дж.Дьюи, который отмечал, что каждому человеку должно быть обеспечено право на обучение в течение всей жизни. Согласно взглядам ученого, обучение составляет одну из важнейших основ для полноценной жизни человека, которая может закладываться в любом возрасте, а не только в детские или юношеские годы [2, с.100].

В настоящее время, в связи с реализацией основных направлений Болонского процесса, важной составляющей которого является реализация идеи обучения в течение жизни и создание Единого образовательного пространства, Концепция обучения в течение жизни получила широкое

распространение в разных странах Европы – участницах Болонского процесса, в том числе и в России. Министры образования стран-участниц Болонского процесса в Берлинском коммюнике (2003 г.) подчеркнули важность и необходимость возможности выбора индивидуальной траектории обучения каждым гражданином в соответствии со своими желаниями, способностями и потребностями вплоть до достижения им уровня высшего образования.

Термин «обучение в течение всей жизни» включает в себя «любое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и компетенций, необходимых для личностного и социального развития и/или получения работы» и призванное обеспечить реализацию новой модели европейского развития» [3, с.34].

Важнейшей особенностью и инновационной сущностью Концепции обучения в течение всей жизни является сращивание в ее рамках двух логик – логики образования (развитие личностных и профессиональных способностей субъектов) и логики промышленности (оптимальное использование человеческих ресурсов), направленное на сближение двух систем – системы общего и профессионального образования.

Цель Концепции «Обучение в течение всей жизни» – наделение людей всех возрастов равным и открытым доступом к возможностям обучения высокого качества и разнообразным видам учебного процесса по всей Европе.

Учеными Института образования ЮНЕСКО сформулированы основные положения Концепции, которые способствовали ее широкому распространению в современном мире:

- 1) образование/обучение длится в течение всей жизни отдельного индивида;
- 2) оно приводит к систематическому приобретению, обновлению, совершенствованию и развитию знаний, умений и отношений, что становится необходимым в ответ на постоянно меняющиеся условия современ-

ной жизни с конечной целью содействия самореализации каждого индивида;

3) оно зависит в своем успешном претворении от возрастающих способностей людей в их мотивации участвовать в само-направляемой обучающей деятельности;

4) при этом признается значение всех имеющихся образовательных воздействий, включая формальные, неформальные и внеинституционные, т.е. непосредственные воздействия окружающей жизни.

В основе Концепции обучения в течение жизни лежит процесс непрерывного образования, сущностной характеристикой которого является образование человека на протяжении всей жизни с учетом его индивидуальных способностей, мотивов и интересов, ценностных установок и осуществляется в форме организованного образования или самообразования через новые образовательные программы, организационные формы и структуры. Данный процесс является сегментированным и включает в себя: повышение квалификации специалистов, систему «ученичества», профессиональное обучение безработных граждан, образование и обучение взрослого населения (андрагогику).

Объединяет данные сегменты – общая интегрированная система квалификаций, которая в настоящее время в большей степени ориентирована на компетенции, как интегрированную способность личности к эффективной профессиональной деятельности и социальному взаимодействию. В рамках Концепции обучения в течение всей жизни можно выделить восемь ключевых компетенций: общение на родном языке, общение на иностранных языках, математическая грамотность, компьютерная грамотность, освоение навыков обучения, социальные и гражданские компетенции, чувство новаторства и предпринимательства, осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере.

На основании вышеизложенных положений разработаны основные принципы Концепции обучения в течение жизни:

1. Новые базовые знания, умения и навыки для всех: социально-экономические перемены требуют нового набора необходимых базовых знаний, умений и навыков, характеризующихся активным участием и мобильностью личности во всех сферах жизни. В данном случае под мобильностью мы рассматриваем интегративное качество личности, характеризующее способность индивида адаптироваться к изменению условий образовательной деятельности, осознающего необходимость непрерывного самообразования и умеющего с его помощью развивать свой образовательный и профессионально-творческий потенциал [4].

Цель – гарантировать всеобщий непрерывный разно- и многоуровневый доступ к обучению для получения и обновления знаний, умений и навыков, необходимых для включенности в информационное общество.

2. Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы.

Одним из факторов успеха реализации Концепции обучения в течение всей жизни является нахождение эффективных механизмов его со-финансирования. Наиболее распространенными формами поддержки обучения в течение всей жизни являются: займы на льготных условиях, субсидии и гранты, освобождение от налогов, частичное возмещение оплаты обучения государством (от 25 до 50%). Кроме того, повышение квалификации, обучение на протяжении всей жизни соответствует интересам и задачам не только государства и работодателей, но и самого человека. Поэтому со-финансирование предполагает готовность (мотивированность) самого гражданина правильно оценить необходимость своего дальнейшего образования, соотнести эту оценку со своими финансовыми возможностями и сделать инвестиции в свой интеллект и свои навыки.

Цель – значительно увеличить инвестиции в человеческие ресурсы, чтобы поднять приоритет самого важного капитала.

3. Инновационные методики преподавания и обучения: обновление методов преподавания и обучения, переосмысление роли преподавателя, использование методик, основанных на информационных и коммуникативных технологиях, переход к системам обучения, ориентированным на пользователя.

Преподаватели не только являются носителями знаний, они также призваны играть центральную роль в реформе образования и в общественной жизни обучающихся, поэтому возникла острая необходимость в усовершенствовании их роли и профессиональных навыков. На сегодняшний день профессиональный статус и социальное положение преподавателей резко снижены (если не потеряны) из-за перегрузки, вызванной необходимостью работать в нескольких местах одновременно, и невысокой оплаты труда. Кроме того, преподаватели, являясь лишь пассивными объектами изменений (следует это признать), не в состоянии развить у себя чувство причастности к изменениям, вести реформаторскую работу и участвовать в ней. Необходимо реализовать новый подход в реформировании системы обучения, который заключается во внедрении в процесс профессионального обучения переподготовки, дополнительного образования, повышения квалификации в повседневную трудовую деятельность преподавателей и переплетении их с совершенствованием учебных заведений.

Цель – разработать новые методики обучения длиной и шириной в жизнь, создать образовательные системы, способные гибко адаптироваться к современным условиям.

4. Новая система оценки полученного образования. В обществе и экономике, основанных на знании, полноценное использование человеческого фактора становится залогом конкурентоспособности и успеха. Соответственно как для работника, так и для работодателя огромное значение имеют дипломы, аттестаты и сертификаты, подтверждающие квалификацию.

Понятие «обучение в течение жизни» в значительной степени соотносится с получением именно высшего образования. Исходя из этого, вузам предстоит разработать систему мер с целью создания условий обучения субъектов образовательного процесса, которая включала бы также признание дипломов, документов об образовании или других квалификационных документов. Данную проблему можно рассматривать в трех аспектах: как академическое признание, как профессиональное признание де-юре и как профессиональное признание де-факто. В настоящее время в отношениях между Российской Федерацией (РФ) и европейскими партнерами преобладает академическое признание и профессиональное признание де-факто. Развитие системы признания квалификационных документов об образовании направлено на то, чтобы принимать во внимание не только зафиксированную формально квалификацию, но и квалификацию, полученную уже в результате практического опыта работы, что дает в свою очередь доступ к системе последипломного образования и повышения квалификации на базе предыдущего высшего образования. Вопросы признания документов об образовании отражены в Лиссабонской конвенции, вопросы признания периодов обучения на основе признания степеней рассматривались на Конференции в Берлине, а на Конференции в Бергене была подчеркнута необходимость изучения вопроса признания в контексте обучения в течение жизни. Значительную координирующую роль в вопросах признания призваны выполнять сети ENIC Network/NARIC Network. В Коммюнике конференции было обращено внимание на совершенствование системы признания предшествующего обучения в качестве части программ высшего образования, включая, где возможно, неформальное и неформализованное образование, полученное ими предыдущего образования. Каждая страна-участница Болонского процесса, исходя из национальных особенностей политики образова-

ния, разрабатывает систему квалификаций Европейского пространства высшего образования, основанного на Европейской системе переводных зачетных единиц – ECTS. Такая система призвана стать инструментом обеспечения необходимых связей между предыдущими уровнями подготовки и высшим образованием, то есть средством реализации непрерывного процесса обучения на протяжении всей жизни. В Российской Федерации (РФ) данное понятие было введено 15 лет назад при разработке концепции непрерывного образования, где были переосмыслены основные функции образования как системы и ее отдельных звеньев, его отношений с другими видами и формами общественной практики, места и роли образования как социального института в жизни общества. Данные положения соплагаются с основными принципами Болонской декларации, в которой предусмотрена реализация интегрированных систем обучения в течение всей жизни, охватывающих, в том числе, признание неформализованного и неофициального обучения (через Аккредитацию предшествующего образования (APL) и Аккредитацию предшествующего неформализованного обучения (APEL). В этой связи приоритетным становится вопрос о признании и оценке предшествующего образования, полученного на различного рода курсах, самостоятельно или в процессе обучения, повышения квалификации по месту работы, а также в результате практического опыта, приобретенного на работе, в быту, то есть в процессе неформализованного обучения. Такое образование может быть подтверждено официально посредством Европейской системы переводных зачетных единиц. Аккредитация предшествующего образования представляет интерес, прежде всего, для взрослых людей, которые намерены продолжать обучение или пройти образовательную программу в сокращенные сроки. Данное положение имеет принципиальное значение для реализации европейских подходов к процессу обучения в течение жизни [6].

Таким образом, одним из направлений модернизации российского образования в рамках Болонского процесса на современном этапе является введение системы переводных зачетных единиц, которая представляет собой формализованный способ описания образовательных программ путем присвоения зачетных единиц ее компонентам (дисциплинам, курсам и так далее).

В настоящее время в европейских университетах в качестве системы зачетных единиц вводится Европейская система переводных зачетных единиц, которая основана на общей трудоемкости работы студента, требуемой для освоения образовательной программы, цели которой обозначены в терминах полученных результатов обучения, знаний, умений и навыков (компетенций). Считается, что при введении ECTS облегчается вопрос академического признания дипломов и квалификаций, делаются прозрачными образовательные программы и учебные планы. Практическое внедрение системы предусматривает введение должностей координаторов и консультантов по ECTS в вузе и на факультете, а также выдачу студентам Приложений к диплому. Применение данной системы в вузах Российской Федерации (РФ) в настоящее время весьма ограничено и связано с целым рядом проблем, вызванных, прежде всего, несоответствием традиционной российской и европейской систем оценки. Проектом плана мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего образования РФ предусмотрена разработка методики формирования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, построенной на основе системы зачетных единиц, а также формирование методических основ накопительной системы зачетных единиц в непрерывном профессиональном образовании РФ [5].

Цель – упорядочить процесс измерения академической трудоёмкости различных курсов, читаемых в вузах, с тем, чтобы облегчить академическую мобильность

студентов (требование Болонской Декларации) и упростить взаимное признание квалификаций.

5. Создание постоянной действующей системы профессиональной ориентации и консультирования.

Современные подходы к профессиональной ориентации базируются на рассмотрении клиента как субъекта профессионального выбора, активного строителя собственной жизни и профессиональной карьеры и трактуются следующим образом: количество изменений в индивидуальной и общественной жизни постоянно увеличивается, возрастает профессиональная мобильность, обновляются профессиональные знания; значимым становится владение многими профессиям; возрастают требования к обучению: наряду со специальной подготовкой востребованными оказываются фундаментальные знания, общая и профессиональная компетентность.

Таким образом, главной идеей современного развития системы профессиональной ориентации является совместное с клиентом общее планирование жизни и карьеры, базирующееся на знании человеческой природы, действительности и анализе процессов изменения человека.

Изменилось содержание профконсультирования, в системе развивающейся профессиональной ориентации, рассматриваемой как длительный процесс сопровождения профессиональной карьеры клиента, направленной на реализацию возможностей и ресурсов человека, становление его как личности и профессионала.

Цель – ориентация людей на обучение в течение всей жизни в рамках повышения уровня компетенций специалистов, системы «ученичества», профессионального обучения безработных граждан, обучения взрослого населения, переподготовки и переобучению специалистов.

6. Приближение обучения к дому и к различным категориям потребителей.

Приблизить образовательные возможности к дому возможно с помощью фор-

мирования инфраструктуры учебных заведений и введения дополнительных услуг, создания информационных и коммуникативных технологий, которые дают возможность обучения в режиме «он-лайн» в течение 24 часов в сутки [4]. Приближение к различным категориям потребителей предполагает включение в процесс обучения нетрадиционной категории населения: работников с низкими квалификациями, для которых характерно негативное отношение к обучению и отсутствие мотивации, работников старшего возраста, безработных, маргинальных групп.

Цель – приблизить образовательные возможности к дому и к различным категориям потребителей.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что представленные положения Концепции обучения в течение всей жизни являются как выражением единой политики в области образования и обучения, так и теоретической основой, на базе которой формируются и апробируются различные образовательные модели, постепенное накопление которых, приведет к созданию единой общеевропейской системы образования.

Литература

1. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / Г.В. Мухаметзянова. – Казань: Идеал-Пресс, 2008. – 608 с.
2. Митина А.М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике / А.М. Митина // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 100–105.
3. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: монография / О.Н. Олейникова. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. – 252 с.
4. Трегубова Т.М., Сахиева Р.Г., Масалимова А.Р. и др. Академическая мобильность студентов как фактор подготовки конкурентного специалиста в контексте Болонского процесса: Учебно-методическое пособие / Т.М. Трегубова, Р.Г. Сахиева, А.Р. Масалимова. – Казань, 2007.
5. www.owwz.de
6. <http://bologna.mgimo.ru>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ США

Д.А.Фаттахова

Ключевые слова: иностранный язык, технологии обучения.

Кардинальные изменения в экономической, социально-политической и культурной жизни России, вхождение ее в мировую интеграционную систему, связанную в частности и с Болонским процессом, ведут к становлению открытого общества, отличительной особенностью которого является взаимодействие с другими странами и народами. Быстро развивающиеся процессы глобализации развивают все больший интерес к изучению международного опыта в разных сферах общественной жизни, в том числе и в сфере образования.

Как известно, в рамках Болонского процесса происходит унификация национальных образовательных стандартов, диверсификация образовательных моделей, совершенствование технологий обучения, которые касаются и инновационного опыта организации и содержания обучения иностранным языкам. Сегодня, как никогда, остро встает вопрос актуализации изучения иностранных языков. Интерес к иностранным языкам постоянно растет и в системе вузовского образования, что приводит к качественным изменениям педагогических технологий преподавания данной дисциплины в учебных заведениях многих стран. Большой вклад в этот процесс вносят США, где успешно используются наиболее эффективные технологии преподавания иностранных языков. Данный процесс особенно заметен в высших школах этой страны, которые уделяют все больше внимания и осознают значимость полилингвизма в современном обществе.

Так, статистика 2002 и 2006 годов, сделанная американской организацией Modern Language Association [1] показывает, что в США интерес к изучению иностранных языков в ВУЗах с каждым годом увеличивается. В 2002 году вовлеченность студентов

американских колледжей в языковые программы ВУЗов составляла более 1,4 млн человек, что на 17,9% выше, чем в 1989 г. К 2006 г. количество студентов увеличилось еще на 13% и продолжает расти.

Положительная динамика роста заинтересованности студентов США в иностранных языках сопровождается активными исследованиями в данной области и внедрением новых педагогических технологий в образовательный процесс. Данные исследования опираются на солидную базу технологий и методов коммуникативного подхода, разработанных американскими и зарубежными педагогами во второй половине XX века. Справедливо отметить, что с 70-х годов США занимает передовые позиции в исследовании и применении коммуникативных технологий преподавания иностранного языка. Развитие данной области в США тесно связано с постоянным увеличением количества иммигрантов в стране и преподаванием английского языка как иностранного по всей ее территории. Американские педагоги апробируют все новые технологии, помогающие детям иммигрантов максимально быстро адаптироваться к культурной и академической жизни страны и выработать умение общаться на английском языке в условиях реальной жизни. Наглядность результатов, получаемых из сведений об успеваемости иноязычных детей в американской школе, позволяет педагогам быстро определить эффективность одних технологий преподавания английского языка как иностранного и неэффективность других.

Сегодня коммуникативные технологии преподавания иностранного языка в учебных заведениях США признаны наиболее эффективными и продолжают активно внедряться в образовательный процесс. Исследования американских и российских

педагогов, таких как J.Lee, Bill Van Pattern [2] и И.Н.Мякишевой [3], позволяют обобщить основные типы наиболее эффективных коммуникативных технологий обучения иностранному языку. Данные технологии условно делятся на:

а) **подготовительные** – технологии, требующие осмысленного выполнения заданий и заставляющие учащихся думать логически. Подобные задания направлены на повторение и закрепление пройденных тем, даются, как правило, в наглядной форме и выполняются в письменном виде. Большая часть из них не подразумевает прямого

взаимодействия с партнером и может выполняться самостоятельно;

б) **коммуникативные** – технологии, направленные на взаимодействие учащихся на изучаемом языке в ситуациях реального общения и вырабатывающие адекватную реакцию на слова и поведение участников процесса;

в) **контролирующие** – технологии, позволяющие определить степень понимания учащимися пройденных тем и их умения использовать изученный материал на практике.

Каждый из выше перечисленных типов технологий включает в себя следующие виды (табл. 1).

Таблица 1

Виды технологий обучения

А. Подготовительные технологии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Completion (Дополнение) 2. Communicative drills (коммуникативные задания на отработку) 3. Expansion (Расширение) 4. Gap-filling, blank-filling, close activity (Заполнение пропусков) 5. Information gap activities (обмен информацией по типу мозаики) 6. Matching (Соотнесение) 7. Odd one out (Удали лишнее слово) 8. Prediction (Предвосхищение, прогнозирование) 9. Ranking (Ранжирование) 10. Rephrasing, reformulation, paraphrase (Учебный перифраз) 11. Split dialogue, jumbled dialogue (Восстановление диалога) 12. Unscrambling (Логическая перегруппировка)
Б. Коммуникативные технологии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brainstorming (мозговой штурм) 2. Mapping/mind – mapping (составление семантической карты) 3. Oral reporting (Устное сообщение) 4. Presentation (Устное выступление) 5. Reporting back (Сообщение – отчет) 6. Discussion (Обсуждение) 7. Guided discussion (Направляемая дискуссия) 8. Cooperative learning (Обсуждение в сотрудничестве) 9. Free discussion (Свободная дискуссия) 10. Problem solving (Решение проблемных задач) 11. Scenario (Сценарий) 12. Role play (Ролевая игра) 13. Interview (Интервью) 14. Simulation (Симуляция) 15. Project work (Проект)
В. Контролирующие технологии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recognition- type test – избирательный тест, открытый тип задания 2. Recall-type test – тест со свободно конструируемым ответом, закрытый тип задания 3. Final project (Composition, project paper) – итоговый семестровый проект (Сочинение, аналитическая работа) 4. Oral interview – ответы на вопросы преподавателя в индивидуальном порядке

В зависимости от типа учебного заведения различные виды технологий становятся приоритетными. Так, высшие школы США характеризуются направленностью на самостоятельную работу студента и на практическое применение учащимися полученных знаний. Данная позиция предполагает, что основная часть ответственности за образовательный процесс лежит на студенте. Практические занятия служат для применения приобретенных знаний по иностранному языку в общении с другими учащимися. В связи с этим, количество практических занятий иностранного языка в неделю составляет всего 3-4 календарных часа и предполагает 6-7 часов домашней работы с учебником и раздаточными материалами. Таким образом, большая часть

подготовительных технологий выполняется студентами до занятий и не проверяется в классе. Контроль усвоенных знаний осуществляется через тесты и письменные работы, составляющие примерно 50–60% итоговой оценки в зависимости от уровня и направленности курса (табл. 2).

Большое внимание уделяется анализу текста и умению писать сочинения. Данная форма оценивания активно используется уже в группах со средним уровнем знания языка и приобретает все больший вес в последующие годы обучения. В некоторых вузах на последних курсах учащиеся сдают аналитические работы на изучаемом языке по выбранной или данной преподавателем теме вместо итогового теста. Акцент на умении учащихся работать с литературой

Таблица 2

Виды работ и их оценивание в американском колледже Grinnell по дисциплине французский язык [4]

French 221 (уровень pre-intermediate)

% от итоговой оценки	Виды работ	
20%	examen final	итоговый экзамен
20%	examens I et II	промежуточные экзамены
10%	devoirs	письменные домашние работы
30%	3 rédactions – analyses	литературный анализ с последующими исправлениями
15%	présentations orales	классные презентации проектов
5%	participation en classe	участие в обсуждениях

French 222 (уровень intermediate)

% от итоговой оценки	Виды работ	
20%	examen final	итоговый экзамен
20%	examens partiels (hourly exams)	промежуточные экзамены
20%	devoirs écrits (DE)	письменные домашние работы
10%	rédactions	литературный анализ с последующими исправлениями
20%	exposés/participation en classe/progrès	классные презентации проектов, участие в обсуждениях, прогресс учащегося
10%	évaluations orales	презентация проектов, устное собеседование с преподавателем

наблюдается в вузах США с академической направленностью (Liberal Arts Colleges).

Работа на занятии предполагает активное участие студентов в обсуждении тем, предлагаемых преподавателем (guided discussion), парную и групповую работу (cooperative learning). Данные виды работы являются важным звеном формирования коммуникативной компетенции в вузах США. Она оценивается в графе participation (participation en classe) и составляет от 20 до 30% от общей оценки в зависимости от уровня владения языком.

Направляемая дискуссия позволяет преподавателю напрямую взаимодействовать с каждым из учащихся, выявить и устранить ошибки, свойственные большей части группы. В группах с начальным уровнем владения языком акцент делается на понимании учащимся речи преподавателя и правильном построении собственного высказывания. В дальнейшем все больше внимания уделяется логичности и убедительности речи, пониманию высказываний собеседников и уместному употреблению изученной лексики. В группах с уровнем владения языком выше среднего, направляемая дискуссия переходит в форму свободной дискуссии и мотивирует студента внимательно следить за ходом обсуждения и быстро реагировать на высказывания участников полилога.

Обучение в сотрудничестве стоит на втором месте по количеству занимаемого на занятии времени и направлено на развитие коммуникативных навыков учащихся. Парная и групповая работа подразумевает общение только на английском языке и стимулирует не только правильное говорение и понимание каждого из партнеров, но и исправление ошибок друг друга. Преподаватель в данном случае следит за ходом дискуссии в каждой из групп и помогает учащимся в случае затруднений или нехватки словарного запаса. Основным преимуществом данного вида работы является полная и одновременная вовлеченность всех учащихся в процесс взаимодействия.

Данная форма сотрудничества тесно переплетается с технологией проектов, широко используемой в процессе обучения педагогами высших школ США.

Как известно, технология проектов была разработана в 20-е годы XX века американским педагогом У.Килпатриком, взявшим за основу концепцию инструментализма Дж.Дьюи. Основная направленность данной технологии – обучение учащихся самостоятельной работе с информацией, ее поиском, анализом и синтезом, практическому использованию полученных на занятиях знаний. В преподавании иностранного языка технология проектов стала активно использоваться с 80-х годов и с каждым годом приобретает все больший вес в учебном процессе. Согласно классификации отечественных педагогов Е.С.Полат и М.Ю.Бухаркиной [5] проекты бывают следующих разновидностей:

- по характеру контактов: внутренние (региональные) и международные;
- по количеству участников: личные (индивидуальные), парные, групповые;
- продолжительности проведения: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные.

Согласно классификации Кочетуровой Н. [6], проекты делятся на 3 вида в зависимости от их включенности в учебный курс. Проекты могут:

- использоваться как одна из форм внеаудиторной работы;
- служить альтернативным способом организации учебного курса;
- интегрироваться в традиционную систему обучения языку.

Так, целью работы учащихся в сотрудничестве может быть создание презентации по одной из обсуждаемой тем, проведение анкетирования среди одноклассников или доказательство точки зрения, которой придерживается каждая группа. Учащиеся предоставляют результаты своей работы в конце занятия, которые обсуждаются всеми участниками процесса. Данный вид работы оценивается в графе oral presentation

(*présentations orales*) и включает также презентацию индивидуальных проектов в специально назначенное преподавателем время. Подобный вид работы является краткосрочным проектом, интегрированным в традиционный учебный процесс. В учебном процессе вузов США используются также альтернативные и внеаудиторные виды проектов с различным уровнем продолжительности.

К альтернативным видам проектов относятся вышеописанные сочинение и аналитические работы (литературный анализ произведения), которые нередко являются итоговой семестровой работой и составляют от 30 процентов общей оценки. Итоговый проект может быть долгосрочным или средней продолжительности в зависимости от уровня курса.

Несмотря на ограниченное время работы в классе, студенты имеют широкие возможности внеаудиторного развития языковой компетенции в условиях американского вуза (внеаудиторные проекты). Так, большая часть государственных, и в особенности частных ВУЗов предоставляет студентам возможность общения с носителями изучаемого языка. Ежегодно на разных условиях в колледжи приглашаются носители языка на должность ассистентов преподавателей, в обязанность которых входит не только ведение разговорного курса, но и организация и посещение культурных мероприятий, направленных на ознакомление с менталитетом и особенностями страны изучаемого языка. Так, студенты факультета русского языка университета Аризоны ежегодно устраивают Масленицу и православную пасху, находят все необходимые костюмы, поют русские народные песни, пекут традиционные блюда и соблюдают обычаи этих праздников. Подобное общение способствует социокультурному развитию учащихся и вырабатывает умение адекватно воспринимать нормы поведения, этикет, традиции и обычаи носителей языка.

Студенты также имеют возможность жить и посещать лингвистические дома

(Русский дом, Китайский дом), в которых происходит ежедневное общение изучающих язык друг с другом и с носителями языка (иностранными студентами и ассистентами преподавателей). Ежедневный обмен опытом и знаниями, а также общение на иностранном языке напоминает погружение в языковую среду и повышает уровень знаний и мотивации учащихся. Следует отметить, что американские колледжи стремятся к увеличению числа иностранных студентов и предоставляют стипендии наиболее активным из них (тем, кто помимо учебы будет помогать студентам, изучающим его язык).

Для студентов, испытывающих трудности в изучении иностранного языка, в американских высших школах разработана система тьюторства. Она позволяет учащимся брать дополнительные занятия иностранного языка с успешными студентами. Данные занятия оплачиваются колледжем и дают возможность студентам улучшить свои знания, а некоторым еще и заработать.

Наиболее эффективной технологией внеклассного изучения иностранного языка является, по нашему мнению, система стажировок в стране изучаемого языка (международные долгосрочные проекты). Для участия в данной программе, студенту необходимо владеть как минимум средним уровнем знания языка и быть активным участником мероприятий данного языкового факультета. Программа стажировки оплачивается колледжем и позволяет студенту полностью погрузиться в языковую среду, активно взаимодействовать и общаться на изучаемом языке, а также изучать другие интересные предметы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что основными видами технологий обучения в вузах США являются направляемая дискуссия, обучение в сотрудничестве и технология проектов. Данные виды работы позволяют учащимся сформировать навыки коммуникативной, социокультурной и языковой компетенции при условиях мо-

тивированности и самостоятельной работы студентов.

Успешный опыт применения коммуникативных технологий в преподавании иностранных языков в американских высших школах приемлемы и для вузов России. Практическая направленность наиболее часто используемых в США технологий дополнит теоретическую базу знаний, получаемых российскими студентами.

Важно отметить, что в настоящее время некоторые из описанных технологий успешно применяются преподавателями вузов России. Этому служит широкое использование учебников коммуникативной направленности российских и зарубежных авторов (*Cutting Edge* [7], *Total English*), которые ориентированы на обучение в сотрудничестве и предполагают активную парную и групповую работу. Работа по коммуникативным учебникам позволяет студентам активизировать полученные знания в общении друг с другом и с носителями языка.

Технология направляемой и свободной дискуссии не так популярна в России, как в Америке на данный момент, обсуждение в классе часто даже не упоминается в системе оценивания российских студентов. На наш взгляд, это объясняется более авторитарным стилем ведения занятий российскими преподавателями, которые относительно недавно стали переходить на технологии, фокусирующиеся на студентах. Однако широкое использование коммуникативных технологий в российских вузах скорее всего приведет к увеличению веса обсуждений на занятиях.

Данное положение касается и системы тьюторства и языковых домов, которые в России пока не используются в связи с отсутствием достаточных средств, выделяемых вузам, и отсутствия студенческих городков, где каждый мог бы посетить языковой дом на перемене или в свободное от занятий время. Подобные технологии могут стать возможными при переходе на платную систему образования, либо при увеличении средств на образование.

Технология проектов также используется в обучении иностранному языку в российских высших школах. Наиболее часто студенты выполняют краткосрочные проекты, являющиеся результатом работы в сотрудничестве, и проекты средней продолжительности, рассчитанные на 1-2 недели. Большую часть проектов составляет работа с литературой, анализом прочитанных произведений или текстов. Долгосрочные проекты, интегрированные в традиционную систему обучения языку, не так часто встречаются в вузах России, и, как правило, не имеют столь большой вес при выставлении итоговой оценки. Подобная работа требует от преподавателя четкого плана работы на семестр, в котором будут отведены специальные дни и часы для контроля работы студентов над проектами. В то время как система американских вузов предоставляет студентам возможность индивидуально поработать с преподавателем в отведенное для этого время (*office hours*), российские педагоги должны выкраивать время на индивидуальную работу с каждым участником проекта из установленного вузом рабочего плана. Однако отсутствие возможности осуществлять долгосрочные проекты на занятиях восполняется большим количеством внеаудиторных мероприятий, проводимых кафедрами английского языка в течение года (*Christmas, Halloween, Festival of English and American Songs etc.*). Данные мероприятия предполагают активное участие и длительную подготовку студентов, и позволяют учащимся погрузиться в культуру страны изучаемого языка.

Американский опыт международных проектов в обучении иностранному языку используется и вузами России, разрабатываемыми способами сотрудничества с зарубежными вузами и программы студенческого обмена. Так, Казанский государственный университет заключил договор с Европейской программой студенческого обмена ERASMUS, позволяющей российским студентам и аспирантам

обучаться в одной из стран Европы по выбранной специальности. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет долгое время сотрудничает с университетами Франции и Германии, принимающими российских студентов, изучающих соответственно французский или немецкий языки. Министерство образования Республики Татарстан ежегодно вручает наиболее успешным студентам грант на обучение по специальности в вузах США и Европы.

Все выше сказанное, а также постоянное и плодотворное участие в рассмотренных нами программах способствует созданию мотивации у обучающейся молодежи к осознанию важности изучения иностранного языка в современном обществе, ориентируя студентов на дальнейшее непрерывное образование.

Литература

1. Modern Language Association <http://www.mla.org/documents>
2. James F. Lee, Bill Van Pattern. Making Communicative Language Teaching Happen: The McGraw-Hill Companies Inc, NY, 2003.
3. Мякишева И.А. Сравнительный анализ технологий обучения иностранному языку в школах России, Великобритании и США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Киров, 2004. – 189 с. РГБ ОД, 61:04-13/2617, с. 54–57.
4. Grinnell College www.grinnell.edu
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.
6. Кочегурова Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика. <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>
7. Sarah Cunningham, Peter Moor. «Cutting Edge», Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, 1999. ■

АЛГОРИТМ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НОВОВВЕДЕНИЯ

Л.И.Миронова

Ключевые слова: педагогическое нововведение, критерии инновационности, экспертная оценка, типология педагогических нововведений, ранговые оценки.

Оценка эффективности инновационной деятельности – важная и сложная проблема развивающейся практики. Однако в системе управления развитием образования фактически отсутствуют объективные данные об эффективности внедряемых педагогических нововведений с точки зрения их влияния на качество образования. Поэтому важно, с научно-педагогической точки зрения, одновременно с инновационным движением в образовании создавать адекватную систему экспертной работы [1].

В основе предлагаемого алгоритма определения степени инновационности педагогического нововведения лежит типология

педагогических нововведений, предложенная А.В.Хуторским [3, 4]. Она состоит из 10 следующих типов.

• Тип 1 – отношение к структуре науки.

К этому типу нововведений относятся нововведения: в целеполагании; в задачах обучения; в содержании образования; в содержании воспитания; в формах, методах, приемах, технологиях обучения; в средствах обучения; в системе диагностики, в контроле знаний обучаемых; в оценке результатов.

• Тип 2 – отношение к личностному становлению субъектов образования.

К этому типу нововведений относятся нововведения: в области развития опреде-

ленных способностей учеников и педагогов; в сфере развития их знаний, умений и навыков; в сфере развития способов деятельности; в области развития компетентностей.

• **Тип 3 – отношение к области педагогического применения.**

К этому типу нововведений относятся нововведения: в учебном процессе; в учебном курсе; в образовательной области; на уровне системы обучения; на уровне системы образования; в управлении образованием.

• **Тип 4 – отношение к типам взаимодействия участников педагогического процесса.**

К этому типу нововведений относятся нововведения: в коллективном обучении; в групповом обучении; в тьюторстве; в репетиторстве; в семейном обучении.

• **Тип 5 – по функциональным возможностям.**

К этому типу нововведений относятся нововведения: нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.); нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.); управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

• **Тип 6 – по способам осуществления.**

К этому типу нововведений относятся нововведения: плановые; систематические; периодические; стихийные.

• **Тип 7 – по масштабности распространения.**

К этому типу нововведений относятся нововведения в деятельности: одного педагога; методического объединения педагогов; образовательного учреждения; группы образовательных учреждений; в регионе; на федеральном уровне; на международном уровне.

• **Тип 8 – по социально-педагогической значимости.**

К этому типу нововведений относятся нововведения: в образовательных учреж-

дениях определенного типа; для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

• **Тип 9 – по объёму новаторских мероприятий.**

К этому типу нововведений относятся нововведения: локальные, массовые, глобальные и т.п.

• **Тип 10 – по степени предполагаемых преобразований.**

К этому типу нововведений относятся нововведения: корректирующие; модифицирующие; модернизирующие; радикальные; революционные.

Предложенная типология Хуторского А.В. взята нами в качестве методологической основы для определения критериев инновационности разработок в образовании, так как она, с нашей точки зрения, наилучшим образом охватывает все аспекты педагогической деятельности.

Но прежде, чем перейти к рассмотрению методики получения экспертной оценки, рассмотрим несколько общих вопросов из **теории экспертной деятельности.**

Как отмечается в [1], экспертиза инновационности разработок в сфере образования имеет, по крайней мере, три цели:

1. Оценка степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям (либо существующим традициям), выраженным в совокупности общих, специальных и частных критериев.

2. Понимание авторского замысла, исходной проектной идеи; выявление ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций разработок и их ценностно-смысловых оснований.

3. Оценка деятельности автора (или группы авторов) педагогического новшества по проработке инновационного проекта, приращению его (их) профессионального мастерства (потенциала участников), а также оценка деятельности по реализации проекта (степени реализации проекта).

Потребность в экспертной деятельности возникает тогда, когда происходит существенное изменение педагогической де-

тельности – развивается инновационная педагогическая практика, и разработчикам необходимо ответить на ряд вопросов:

1. Что делается или предполагается сделать нового в педагогической деятельности?

2. В чем сущность того нового, что делается в образовательной практике в сравнении с прежним?

3. Какую проблему можно снять, если работать по-новому?

Ответ на первый вопрос дает педагогическому сообществу концептуализацию инновационной идеи, в результате чего разрабатывается **концепция инновационной деятельности**.

Ответы на второй и третий вопросы позволяют выявить **новизну** изменений образовательной практики, очертить проблемное поле, построить **гипотезу о развитии образовательной практики**, определить **способы решения и снятия выделенных проблем**, наметить направления дальнейшей деятельности.

Как отмечается в [1], помимо экспертизы собственно педагогической инновации, рекомендуется **экспертиза потенциала разработчиков** нововведения. Имеет смысл оценить:

– способности участников проекта детально разработать инновационную идею вплоть до ее воплощения;

– материально–техническое и кадровое обеспечение, что является показателем жизнеспособности проекта.

Все сказанное позволяет ответить на вопрос: что же такое экспертиза педагогического нововведения?

Согласно [1], **под экспертизой педагогического нововведения будем понимать оценку состояния, выявляющего его общественную значимость, реализационный потенциал, особенность включения данной инициативы в региональную образовательную ситуацию.**

Прежде чем сформулировать алгоритм определения критериев инновационности педагогического нововведения, необходи-

мо отметить, что педагогика – одна из наук, в которых изучаемые процессы и явления, как правило, носят непараметрический характер, т.е. величины, их характеризующие, не имеют адекватного числового выражения. Это обстоятельство делает невозможным применение обычных процедур статистического анализа. Поэтому воспользуемся известным приемом ранжирования непараметрических данных и присвоим рассматриваемым подтипам типологии Хуторского А.В. определенные числовые ранги.

Для этого рассмотрим такой тип нововведения, который обладает максимальным количеством подтипов. Это тип «Отношение к структуре науки». Расположим его подтипы по возрастанию степени их общественной значимости и назначим каждому из них ранги, начиная с 1. Каждому последующему подтипу будем назначать ранг больше предыдущего на 1. Получим данные, представленные в табл. 1. Еще раз подчеркнем, что величина назначаемого ранга будет зависеть от общественной значимости проявления рассматриваемого подтипа. Присвоенные подтипам ранги говорят о степени выраженности подтипа в соответствующем педагогическом новшестве.

Таблица 1

Ранжирование подтипов педагогического новшества типа «Отношение к структуре науки»

№ подтипа	Содержание подтипа	Назначенный ранг
1	Оценка результатов	1
2	Контроль	2
3	Система диагностики	3
4	Средства обучения	4
5	Формы обучения	5
6	Методы обучения	6
7	Приемы обучения	7
8	Технологии обучения	8
9	Содержание воспитания	9
10	Содержание образования	10
11	Задачи обучения	11
12	Целеполагание	12

Аналогичным образом поступить со всеми остальными типами педагогических нововведений типологии Хуторского А.В. нельзя по той простой причине, что они все имеют разное количество подтипов, причем отличное от рассмотренного выше типа «Отношение к структуре науки».

Будем считать, что все типы рассматриваемой типологии различаются между собой по оцениваемым подтипам, поэтому каждому подтипу присваиваем свой, отличный от других ранг, таким образом, число рангов равно числу оцениваемых подтипов или, иными словами, оценка производится по шкале с числом делений, равным числу подтипов. В нашем случае все изучаемые типы имеют разное количество подтипов, поэтому без специальной обработки сопоставление рангов невозможно, так как ранги фактически получены путем измерения с использованием шкал различной длины.

Процедура приведения ранговых оценок к сопоставимому виду называется стандартизацией рангов и в нашем случае является процедурой простого равномерного растяжения более коротких шкал до требуемой длины.

Опишем процесс стандартизации рангов. Для этого заполним табл. 2.

В табл. 2 в колонках min и max расположим минимальные и максимальные назначенные ранги по каждому типу нововведений.

Для промежуточных клеток таблицы 2 стандартизацию рангов проводим по следующему правилу: текущий ранг в строке равен разности между максимальным и минимальным рангом в строке, деленной на количество пустых клеток в строке. Для второй строки эта формула будет выглядеть так: текущий ранг = $(4 - 1) / 10 = 0,3$. Аналогичным образом проводим стандартизацию рангов по всем оставшимся клеткам табл. 2.

Поскольку в рассматриваемой типологии имеется 10 типов педагогических нововведений, и минимальный ранг, присвоенный нами признаку, составляет 1, то минимально возможное количество набранных рангов по все типам нововведений будет равно 10. Если просуммировать все максимальные ранги, то мы получим сумму 51. В диапазоне от 10 до 51 будут содержаться все остальные возможные результаты экспертных оценок. В последней строке табл. 2 представлены средние значения по каждому рангу типологии.

Таблица 2

Значения стандартизованных рангов типологии А.В.Хуторского

№ типа	Ранги											max
	min											
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	1	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	4
3	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6
4	1	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	5
5	1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	3
6	1	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	4
7	1	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	7
8	1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	2
9	1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	3
10	1	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	5
Ср. зн.	1	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1,0	1,1	1,2	1,3	1,4	5,1

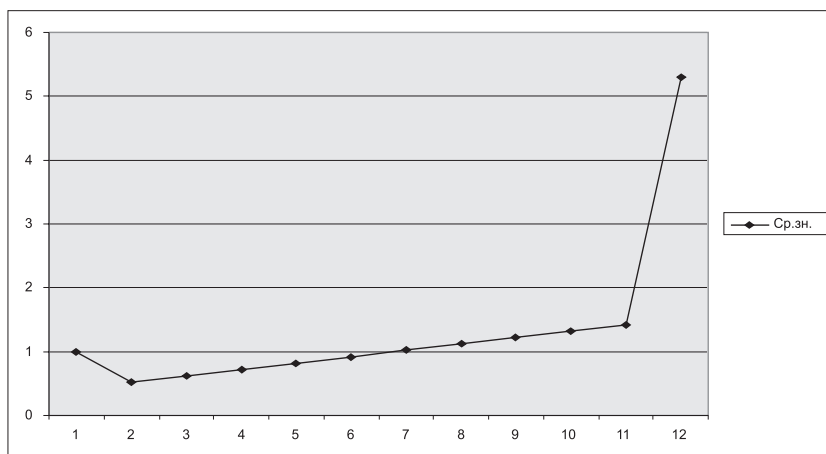


Рис. 1. Средние значения рангов по типологии А.В.Хуторского

На рис. 1 представлен график изменения средних значений рангов из табл. 2. Анализ графика позволяет сделать вывод о том, что до определенного момента (до 7 ранга) все средние значения меньше 1, причем в начале этого промежутка имеется тенденция на уменьшение (до 2 ранга), а затем намечается тенденция на возрастание. Возьмем значения этих рангов в качестве пограничных для формулировки критериев инновационности педагогического новшества. Пересчитаем значения пограничных точек в удобные для работы баллы. Но сначала определим их про-

центное соотношение. Если общее количество назначенных рангов 12, то ранг 7 составляет 58%, а ранг 2 соответственно 17%. Теперь можем перейти к баллам. Если максимально возможное количество баллов 51 взять за 100%, то 58% составит 30 баллов, а 17% соответственно около 9 баллов.

Всю информацию, соответствующую типологии педагогических нововведений Хуторского А.В., для удобства дальнейшего использования в работе экспертов целесообразно расположить в табличной форме. В результате чего получим табл. 3. Задача

Таблица 3

Оценочный лист экспертизы инновационности педагогического нововведения

		Тип	Подтипы	Есть +	Ранг
П Е Д А Г О В Г О В Е И Ч Е Н И Е С К О Е	О т н о ш е н и е к с т р у к т у р е н а у к и		Оценка результатов		1
			Контроль		2
			Система диагностики		3
			Средства обучения		4
			Формы обучения		5
			Методы обучения		6
			Приемы обучения		7
			Технологии обучения		8
			Содержание воспитания		9
			Содержание образования		10
			Задачи обучения		11
			Целеполагание		12

Продолжение табл. 3

	Тип	Подтипы	Есть +	Ранг
П Е Н О Д О В А Г О В О Б Р А З О В А Н И Е Ч Е Н С К И Е К О Е	Отношение к субъектам образования	Развитие способностей		1
		Развитие ЗУН		2
		Развитие способов деятельности		3
		Развитие компетентностей		4
	Отношение к условиям реализации	В учебном процессе		1
		В учебном курсе		2
		В образовательной области		3
		На уровне системы обучения		4
		На уровне системы образования		5
		В управлении образованием		6
	Взаимодействия участников педагогического процесса	Семейное обучение		1
		Репетиторство		2
		Тьютерство		3
		Групповое обучение		4
		Коллективное обучение		5
	Функциональные возможности	Нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.)		1
		Нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.)		2
		Управленческие нововведения		3
	Способы осуществления	Случайные		1
		Периодические		2
Систематические			3	
Плановые			4	
Масштаб распространения	В деятельности одного педагога		1	
	В методическом объединении педагогов		2	
	В образовательном учреждении		3	
	В группе образовательных учреждений		4	
	В регионе		5	
	На федеральном уровне		6	
	На международном уровне		7	
Социально-педагогическая значимость	В образовательных учреждениях определенного типа		1	
	Для конкретных профессионально-типологических групп педагогов		2	
Объем нововведений	Локальные		1	
	Массовые		2	
	Глобальные		3	
Степень преобразований	Корректирующие		1	
	Модифицирующие		2	
	Модернизирующие		3	
	Радикальные		4	
	Революционные		5	

Эксперт _____

Подпись Ф.И.О. Должность Уч. звание Дата

Таблица 4

Критерии инновационности педагогического нововведения

№	Сумма рангов педагогического нововведения	Рекомендации эксперта
1	Сумма рангов ≤ 9	Нововведение нельзя признать инновационным
2	Сумма рангов от 10 до 30	Нововведение содержит элементы инновационности
3	Сумма рангов > 30	Нововведение можно считать инновационным

эксперта будет состоять в том, чтобы отметить знаком «+» наличие необходимого признака в исследуемом педагогическом нововведении, а затем просуммировать ранги, соответствующие позициям, отмеченным знаком «+».

Теперь мы можем сформулировать окончательные критерии инновационности педагогического нововведения, которые представлены в табл. 4.

Литература

1. Новикова, Т.Г. Экспертиза в современной инновационной практике / Т.Г. Новикова // Ин-

новационные процессы в образовании: теория и практика. – М.: 2001. – С. 96–104.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

3. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В.Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

4. Хуторской, А.В. Современные педагогические инновации на уроке / А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 5 июля. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm>

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

М.А.Крысанов

Ключевые слова: саморазвитие, самообразование, этап, деятельность, задача.

Самообразование как деятельность порождается процессом обучения, развивается внутри учебно-познавательной деятельности учащихся и сопутствует ей. На наш взгляд, учебно-познавательная деятельность определяется наличием у человека сознательной цели усвоить определенные теоретические и практические знания и навыки по самостоятельному поиску знаний. В этой связи существенное значение имеет выявление возможностей, которые заложены в учебно-познавательной деятельности курсантов высшего военного

института (ВВИ) и могут служить основой для осуществления ими самообразовательной деятельности.

Как показал анализ источников, самообразование начинается там, где курсант сталкивается с чем-то новым, непонятным, когда он хочет или должен что-то узнать, понять (В.И.Андреев, А.К.Громцева, Б.Ф.Райский и т.д.). То есть тогда, когда есть задача (проблема) в самом широком смысле слова. Рассматривая категорию «задача» в педагогике, отметим, что термин «задача» используется в различных

смыслах: задачу соотносят с целью, которую стремятся достигнуть; определенное задание; метод обучения (в дидактике); ситуация, требующая от субъекта некоторого действия (в психологии) и т.д.

Учитывая, что оба процесса познания (познание в самообразовании, познание в обучении) опираются на одни и те же закономерности, считаем возможным использовать термин «задача» для определения ситуации, требующей от курсанта ВВИ определенных действий для достижения целей самообразования. Под задачей понимается объект мыслительной деятельности, содержащий заданное условие и требование некоторого преобразования или ответа на вопросы в процессе решения, поиска условий, позволяющих раскрыть связи (отношения) между известными ее элементами.

Подход с точки зрения деятельности позволяет описать структуру, содержание, основные компоненты самообразовательной деятельности курсантов.

В психологии считается общепринятым выделение в деятельности следующих образований: деятельность как процесс активности субъекта, отвечающий мотиву; действие, отвечающее той или иной цели; операция, отвечающая условиям, в которых она осуществляется. Основными составляющими деятельности являются осуществляющие их действия. Действием называется «процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели» (А.Н.Леонтьев) [2].

Структура деятельности представляет сочетание действий и операций, которые выполняют две принципиальные функции: преобразующие задачу через усвоение методов и способов решения задач; управляющие (самоуправляющие) деятельностью по решению задач, обеспечивая разноразное планирование, анализ, контроль. В связи с этим представляется возможным выделить преобразующий и

управляющий компоненты деятельности, включающие в себя способы и приемы осуществления внешней (предметной) и внутренней (личностной) сторон деятельности. К преобразующему компоненту относятся действия, обеспечивающие курсанту возможность ориентироваться в учебной ситуации, познании самого себя, а также исполнения принятых решений. Эти действия обеспечивают нахождение, переработку и использование информации для решения познавательных задач, а также позволяют определить четкую структуру содержания процесса постановки и решения познавательных задач.

Управляющий компонент включает в себя действия, обеспечивающие реализацию управления. Наиболее значимыми выступают действия планирования деятельности и осуществления контроля. А именно действия по определению (индивидуально и коллективно) цели и задачи познавательной деятельности, последовательность действий по выполнению познавательной задачи, по самостоятельному осуществлению контроля и оценки ее выполнения, по определению проблемы собственной познавательной деятельности, по корректированию ее содержания, объема, последовательности и времени выполнения.

Взяв за основу деятельностный подход, была определена структура самообразовательной деятельности курсанта ВВИ через выделение преобразующих и управляющих действий и операций, как способов осуществления действий (рис. 1).

Процесс усвоения структуры и содержания самообразовательной деятельности находится в тесной взаимосвязи с учебно-познавательной деятельностью курсантов ВВИ, которая в вузе осуществляется через аудиторские учебные занятия (теоретические и практические), самостоятельную работу, научно-исследовательскую работу (курсовое и дипломное проектирование), выполнение заданий на самоподготовке. Анализ учебных планов специальностей ВВИ технического профиля показал, что

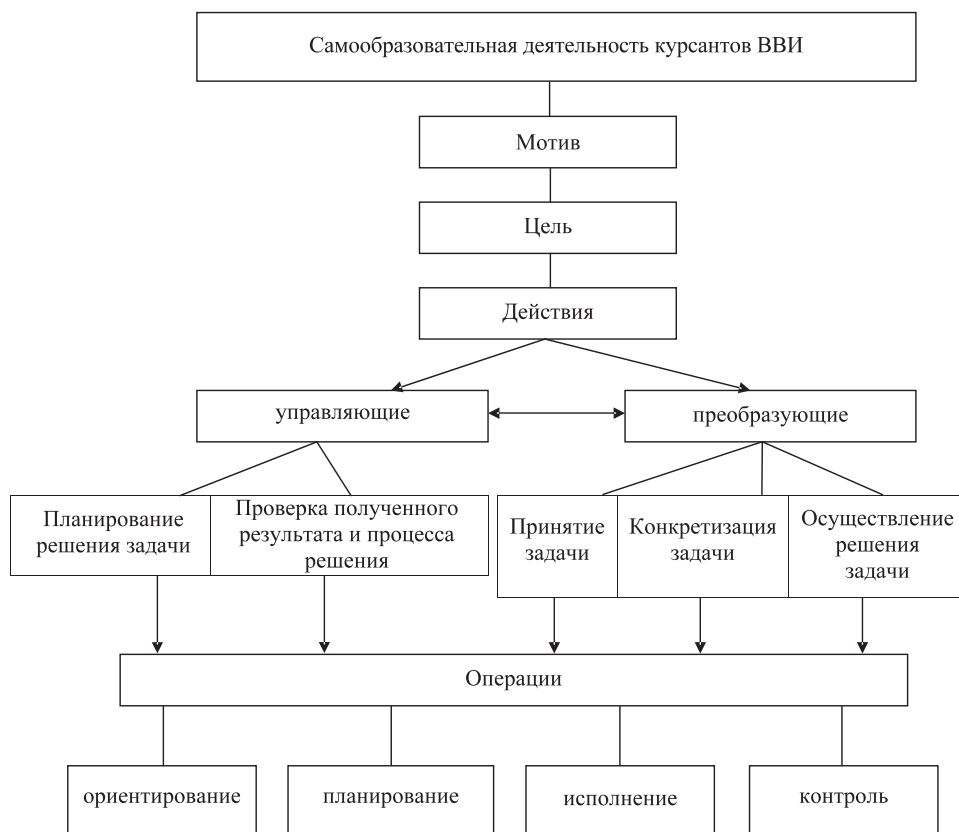


Рис. 1. Структура самообразовательной деятельности курсантов ВВИ

47% учебного времени отведено на теоретическую подготовку курсантов, 20% – на самостоятельную работу, 33% – на практическое обучение (включая производственную практику). Беседы с преподавателями, наблюдения за организацией образовательного процесса по отдельным дисциплинам показали, что в процессе обучения доля самостоятельной работы заметно увеличивается: если на первом курсе задания на самоподготовку предусмотрены по всем дисциплинам и к каждому учебному занятию, то на последующих курсах доля заданий на самоподготовку значительно увеличивается, изменяется характер заданий: от заданий репродуктивного уровня на первых курсах к заданиям продуктивного и творческого уровня на последующих курсах обучения.

Формы обучения (учебное занятие, практическое занятие, экскурсия, курсовое проектирование, дипломное проектирование и др.) должны быть приближены к возможностям, способностям и интересам каждого курсанта.

Классификацию В.И.Андреева, в которой в качестве основного признака группирования методов обучения берётся управление, где помимо методов преподавания включаются, методы самовоспитания, в состав которых могут входить и методы самообразования. Автор «с позиции основных этапов самоуправления личности выделяет методы целеполагания, планирования, самоорганизации, мобилизации, релаксации, нормирования, учёта, самоконтроля, самоанализа, коррекции» [1, 157]. Эта классификация привлекает мно-

гими достоинствами: она наиболее близка процессу самообразования, многомерна, показывает диалектику движения, как процесса самовоспитания, так и процесса самообразования, в том числе диалектику методов самовоспитания. Кроме того, в системе методов должны найти отражение и методы стимулирования, среди которых, к примеру, могут быть и методы дифференцирования заданий для самостоятельной подготовки, повышение требований к результатам самообразования, поощрения за правильно выполненные задания и др.

Методы обучения, направленные на усвоение структуры и содержания самообразовательной деятельности курсантами ВВИ, должны, помимо усвоения обязательной учебной информации, возбуждать у курсантов сомнение, удивление, стремле-

ние к поиску нового. К таким методам возможно отнести как традиционные (работа с книгой, литературой, текстовой информацией на компьютере, подготовка докладов, письменных работ, выполнение проектов и т.д.), так и нетрадиционные (аналитическая беседа, анализ конкретной ситуации, дискуссия, имитационные игры (игровое моделирование), составление карты мыслительной деятельности и т.д.).

Выстраивая организационный компонент модели усвоения структуры и содержания самообразовательной деятельности курсантами ВВИ, мы пришли к выводу, что реализация модели предусматривает выбор структуры и ведущих элементов содержания учебного материала, применение методов обучения, направленных на развитие самостоятельности курсантов во всех фор-

Таблица 1

Структура и содержание осуществления самообразовательной деятельности курсантов ВВИ

Действие	Содержание
Принятие задачи	Знакомство с информацией, определение проблемы, вызывающей противоречие между знанием и незнанием, нахождение условий и требований задачи, определение неизвестного, способов и условий действия и т.д.; формулирование задачи, формулирование цели, условий, достижения
Конкретизация задачи	Уточнение условий и требования задачи относительно поставленной цели; планирование процесса решения задачи на основе выделенного предмета; усвоение информации путем кратких записей, логических схем, рисунков и т.п.; воспроизведение содержания воспринятой информации
Планирование решения задачи	Сравнение содержания полученной информации со знаниями и умениями, которыми располагает курсант ВВИ; определение форм, методов усвоения информации; составление плана деятельности относительно информации на основе выделенного подхода, методов с учетом выбранных форм; проверка целесообразности составленного плана решения сформулированной задачи
Осуществление решения задачи	Определение способов деятельности на основе соотнесения содержания задачи и имеющихся знаний; планирование процесса решения задачи; осуществление преобразования исходной информации с включением дополнительной; получение зависимости между требованием и условием задачи; проверка правильности реализации процесса решения, требований и условий
Проверка полученного результата и процесса решения	Уточнение полученного результата, определение зависимости характера результата от методов его проверки; осуществление проверки результата на достоверность; определение возможности осуществить решение на основе других способов и методов

мах учебно-познавательной деятельности. В поиске форм, методов, приемов, способствующих усвоения структуры и содержания самообразовательной деятельности курсантами ВВИ, мы стремились вызвать у них положительную мотивацию, состояние удовлетворенности и желание выполнить задание, решить задачу или проект.

Ранее было установлено, что самообразование можно рассматривать как деятельность по постановке и решению познавательных задач.

Содержание самообразовательной деятельности курсантов ВВИ с таких позиций может быть представлено осуществляемыми операциями и действиями в составе самообразовательной деятельности курсантов.

Основой процесса усвоения структуры и содержания самообразовательной деятельности как деятельности по решению познавательных задач является овладение курсантами операциями, входящими в состав действий самообразовательной деятельности.

Для оценки самообразовательной деятельности курсантов ВВИ, управления процессом усвоения ими структуры и содержания самообразовательной деятельности необходимо знание критериев и уровней осуществления курсантами ВВИ самообразовательной деятельности. Определение уровней необходимо также для осознанной, целенаправленной деятельности курсанта ВВИ и преподавателя, видения курсантом перспективы развития самообразовательной деятельности.

Следует отметить, что вопрос о классификации уровней самообразовательной деятельности не является новым в педагогической науке. Решению вопроса о классификации этапов и уровней самообразовательной деятельности посвящены диссертационные исследования и научные труды В.И. Андреева, М.В. Башкирова, А.К. Громцевой, Б.Ф. Райского, М.Н. Слестина, В.В. Серикова и др. [3].

Анализ исследований, проведенных данными авторами, позволяет сделать

вывод о том, что в основу характеристик уровней самообразовательной деятельности положены различные критерии. В связи с этим представляется возможным разработать обобщенные критерии уровня осуществления самообразовательной деятельности.

Как известно, процесс развития умений самообразования имеет многоуровневую характеристику. Исходя из этого, в основу определения уровней развития действий, характеризующих в своей совокупности общий уровень осуществления самообразовательной деятельности, а также выявления динамики ее развития, были положены следующие критерии: критерий мотивации, который отражает наличие у курсанта устойчивых познавательных интересов, осознание личной и социальной значимости самообразования; когнитивный критерий – критерий уровня знаний в области самообразования (о сущности самообразования человека, его структуре, источниках, формах, методиках и др.); операциональный критерий показывает овладение основными операциями в составе действий самообразовательной деятельности курсанта.

В соответствии с названными критериями и показателями были выделены уровни осуществления самообразовательной деятельности курсантами ВВИ, возможные в условиях непрерывности и преемственности профессионального образования. При определении уровней учитывался и тот факт, что самообразовательная деятельность курсантов ВВИ может осуществляться при любом уровне развития мотивов самообразования, знаний о сущности самообразования, познавательных умений, самостоятельности, но качественные характеристики, представляющие уровень содержания самообразования и его результатов, будут идентичными.

Подчеркивая уровневый характер самообразовательной деятельности, мы обращаем внимание на различия в психофизиологических возможностях, уровнях знаний о сущности самообразования, сформиро-

ванности мотивов самообразовательной деятельности, развитии умений и навыков самоуправляемой познавательной деятельности и т.д.

I уровень (стихийный) – поверхностное знание о сущности самообразования, его структуре, источниках, методах. Курсант не владеет операциями преобразующих и управляющих действий. Отрицательное или нейтральное отношение к самообразованию, значимость его неосознаваема, интерес к деятельности не выражен; внутренняя мотивация самообразования отсутствует.

II уровень (низкий) – курсант имеет представление о методах и приемах познания, формах, методах, способах осуществления самообразовательной деятельности; владеет основными операциями преобразующих действий; плохо представляет значение самообразования для формирования профессиональных знаний, умений, качеств личности; низкая мотивация самообразовательной деятельности.

III уровень (достаточный) – курсант знает методы и приемы познания, формы, методы, способы осуществления самообразовательной деятельности, но у учащегося не сформирована в полном объеме их система; курсант полностью владеет основными операциями преобразующих действий и основными операциями управляющих действий; представляет значение самообразования для развития личности; сформирована внутренняя мотивация самообразовательной деятельности.

IV уровень (высокий) – курсант владеет системой различных методов и приемов познания и преобразования действительности; знаниями основных путей поиска решений, мобилизации внутренних усилий, направленных на решение задач путем самообразования; знание функциональных возможностей различных источников информации и способов самообразования; курсант полностью усвоил структуру и содержание самообразовательной деятельности; осознает значение самообразования для развития личности; внутренняя мотива-

ция самообразовательной деятельности высока.

Процесс усвоения структуры и содержания самообразовательной деятельности курсантами ВВИ можно представить как преемственность следующих этапов: I этап принятия курсантами ВВИ самообразования как вида деятельности, необходимого для приобретения знаний, умений, качеств личности. осуществления самоуправляемого познания; II этап усвоения первоначальной структуры самообразовательной деятельности, формируются умения самодиагностики, целеполагания, планирования и оценки деятельности; III этап усвоения завершенной структуры самообразовательной деятельности, формируются умения самообразования, познавательные умения, развиваются основы управленческих умений; IV этап осознанного выполнения деятельности, возрастает самостоятельность курсантов, происходит развитие самообразовательной деятельности, определяются перспективы саморазвития.

В осуществлении этапов усвоения структуры и содержания самообразовательной деятельности курсантами ВВИ следует обеспечить понимание ими целей и задач, которые помогут выделить существенные признаки, свойства и отношения рассматриваемого явления и создать определенную ориентировку в подлежащей изучению информации.

Сначала эти действия носят ознакомительный характер, являются предварительным обозначением движения к поставленным целям и задачам. Затем самообразовательные действия направляются на отбор и «сотрудничество» материала по разным признакам, на выделение сведений и информации, группирующихся вокруг целей и задач, способов их достижения. Далее самообразовательные действия направляются на осмысление изучаемого материала, что уже имеется в личном учебном опыте учащихся. И, наконец, самообразовательные действия организуются и направляются на достижение цели, ре-

шение поставленных задач и возникающих проблем на основе синтеза тех выводов, к которым пришли курсанты, и выстроенного алгоритма изучения.

Последовательная реализация каждого этапа самообразования, продвижение курсанта ВВИ от уровня к уровню невозможно без участия преподавателя, который осуществляет по отношению к курсантам функцию управления процессом усвоения структуры и содержания самообразовательной деятельности.

В процессе профессионального обучения преподаватель и курсанты ВВИ занимают определенные позиции, которые зависят от состояния мотивации познавательной деятельности, от сформированности учебных умений, от характера воздействий и меры помощи со стороны преподавателя курсантам. Переход от одной формы сотрудничества к другой обеспечивает усвоение структуры и содержания самообразовательной деятельности курсантами ВВИ, совершенствование субъектного опыта самостоятельного познания.

Анализ научных, исследовательских работ (В.И.Андреев, В.А.Сластенин, Е.М.Таран, Т.Н.Шамова, и др.) показал, что управление профессиональным обучением с целью усвоения структуры и содержания самообразовательной деятельности курсантами ВВИ предполагает определение и введение преподавателем таких управляющих воздействий, которые бы побуждали участников к осуществлению самообразования [4]. Управляющее воздействие преподавателя может выполнять различные функции: преобразующую, побуждающую, регулирующую, поддерживающую. Как свидетельствует проведенное поисковое исследование, для обеспечения взаимодействия с курсантами ВВИ, которые затрудняются в осуществлении самообразования, необходимы преимущественно управляющие воздействия преподавателя, выполняющие преобразующую функцию и способствующие росту возможностей курсантов относительно самостоятельности в учебно-поз-

нательной деятельности. В отношении курсантов, которые редко самостоятельны в осуществлении самообразования, необходимы преимущественно управляющие воздействия, выполняющие побуждающую функцию и способствующие проявлению инициативы со стороны курсантов не только в учебных ситуациях, но и вне их. Если курсанты периодически инициативны и самостоятельны в осуществлении самообразования, то в отношении них необходимы управляющие воздействия преподавателя преимущественно регулирующего характера, которые обеспечивают условия для совершенствования у курсанта субъективного опыта самостоятельного познания. В отношении курсантов, которые в определенной ситуации могут осуществлять самообразование, со стороны преподавателя необходимы преимущественно управляющие воздействия, выполняющие поддерживающую функцию и способствующие стабильным положительным результатам.

Таким образом, целенаправленное изменение форм сотрудничества между преподавателем и курсантами ВВИ в ходе профессионального обучения влечет изменение позиций педагога и обучающегося, что способствует усвоению структуры и содержания самообразовательной деятельности курсантами ВВИ. Взаимодействие между преподавателем и курсантами ВВИ в учебно-воспитательном процессе имеет целью сориентировать деятельность курсантов на более эффективные способы организации и реализации самообразования.

Таким образом, самообразовательная деятельность курсантов ВВИ представлена как деятельность по решению познавательных задач, мыслительная деятельность; в структуре самообразовательной деятельности выделены действия, которые объединены в преобразующий (принятие задачи, ее конкретизация и осуществление решения) и управляющий (планирование решения задачи и проверка полученного решения) компоненты деятельности; и операции, единые для всех действий (ори-

ентирование, планирование, исполнение, контроль). Основой решения задач в самообразовательной деятельности курсантов ВВИ является овладение курсантами операциями, входящими в состав действий самообразовательной деятельности; содержание самообразовательной деятельности курсантов ВВИ может быть представлено описанием операций и действий в составе самообразовательной деятельности; усвоение структуры и содержания самообразовательной деятельности курсантами ВВИ происходит поэтапно. Содержание этапов строится с учетом циклической структуры процесса решения; классификации действий решения на реализующие процесс и управляющие им; овладения курсантами в первую очередь теми действиями и операциями, которые обеспечивают более

быстрые темпы усвоения умения; последовательная реализация каждого этапа, продвижение курсантов ВВИ от уровня к уровню осуществления самообразования происходит в условиях образовательного процесса при взаимодействии преподавателей и курсантов ВВИ.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 606 с.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. *Сериков В.В.* Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.П.* Педагогика. – М.: АСДЕМА, 2002. – 567 с. ■

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Г.Ш.Садыкова

Ключевые слова: связная речь, текст, стили речи.

Известно, что примерно 70–80% того времени, когда человек бодрствует, он слушает, говорит, читает, пишет, то есть занимается речевой деятельностью, связанной со смысловым восприятием речи и ее созданием. Трудно переоценить значение речи в жизни человека и общества в целом как средства передачи знаний и опыта, накопленного человечеством, как средства духовного развития, воспитания, образования, как средства установления межличностного и группового контакта, средства воздействия и влияния друг на друга. Значение речи всегда осознавалось обществом, и поэтому вопросам развития речи детей неизменно во всех известных системах дошкольного и школьного образования уделялось большое внимание.

В гимназиях и лицеях первой половины XIX века изучалась риторика, которая затем была заменена теорией словесности. Если риторика нередко вызывала нарекания (в том числе и В.Г.Белинского) в связи с тем, что в ней содержалось много схоластических указаний о свертывании, развертывании и о построении различного рода «фигур» по определенным схемам (то есть, фрагментов текстов) на весьма отвлеченные и далекие от опыта детей темы, то в теории словесности на первое место выдвинулось изучение изобразительно – выразительных средств (эпитетов, метафор, гипербол и так далее), что, безусловно, не решало задачи развития связной речи. В 20-е годы, в период становления новой школы, вопросы развития устной и письменной речи

учащихся были стержневыми, главными для составителей программ и учебников по русскому языку. В программах появляются разделы типа «Работа по развитию речи...», выходят специальные учебники по развитию речи. В последующие, 30–50-е годы этот раздел сокращается и переносится в программу по литературе. Только в программах 60-х годов появляется вновь раздел «Связная речь» – общий для уроков русского языка и литературы, где указываются виды работ (изложения и сочинения), которые следует проводить в V–X классах. В 70-е годы этот раздел программы существенно видоизменяется: впервые указываются коммуникативные умения (умение раскрывать тему, основную мысль высказывания, умение строить его в определенной форме, умение править сочинение и так далее), которые следует формировать целенаправленно, используя различные виды изложений и сочинений на уроках русского языка и литературы.

В настоящее время раздел «Связная речь» предусматривает обучение различным видам речевой деятельности. Разработка вопросов развития связной речи (и в плане восприятия и в плане ее создания) опирается на достижения лингвистической науки в области синтаксиса текста, культуры речи, стилистики, современной риторики, а также на достижения психологии речи (общения), психолингвистики (в частности, на теорию речевой деятельности), социолингвистики, теории коммуникации и так далее, и главное – на собственные данные об уровне развития связной речи школьников (ее отдельных сторон), о динамике формирования некоторых коммуникативных умений при определенной методике обучения, о сравнительной эффективности некоторых приемов работы и средств обучения. Данные смежных наук, в частности лингвистики и психологии, позволяют обосновать, уточнить содержание и методы работы по развитию связной речи и имеют большое значение для интерпретации процесса формирования коммуни-

кативных умений у школьников. Школа не готовит профессионалов – журналистов, писателей, ораторов и так далее, но каждый выпускник должен уметь воспринимать и передавать информацию, защищать свои убеждения и убеждать других, выступить с предложениями, советами и критикой на собрании, написать в газету и так далее. Следовательно, при определении задач работы по развитию связной речи необходимо учитывать требования жизни, «социальный заказ».

Обучение устной и письменной речи в методике издавна называется развитием связной речи. При этом под связной речью [12, 13] понимается и процесс, речевая деятельность, и определенный результат акта коммуникации, то есть развернутый ответ ученика по материалу учебной дисциплины, устное и письменное изложение текста, созданное учеником, реферат, статья в стенгазете, описание, рассуждение, доклад и так далее, то есть определенное речевое произведение, текст. При этом каждое из обозначенных в программе речевых произведений выступает и как предмет обучения (то есть то, чему учат специально), и как средства, с помощью которого формируются и развиваются коммуникативные умения. Так, обучая строить текст типа рассуждения-доказательства, учитель помогает школьникам осознать особенности этого типа текста, овладеть определенными умениями, и вместе с тем вся эта работа служит средством развития коммуникативных умений, коммуникативных способностей человека. Именно поэтому большое значение имеют четкое осознание содержания работы по развитию связной речи, ее последовательности и оптимальный, соответствующий задачам отбор методов и средств обучения.

При определении содержания работы по развитию связной речи школьников учитывается, с какими коммуникативно-речевыми умениями и навыками приходят дети в школу. Для определения уровня развития связной речи школьников используют

ются такие показатели, как объем высказывания (он характеризуется, как правило, путем подсчета лексем и предложений). Количество подтем (микротем), их соответствие теме и замыслу высказывания, степень развернутости (устанавливается путем выделения смысловых компонентов высказывания и определения их объема); наличие определенных языковых средств (например, выражающих причинно-следственные отношения, сравнения и так далее); разнообразие словаря, синтаксических конструкций и так далее; среднее число слов в предложении; количество смысловых, лексических, синтаксических и других ошибок и недочетов; темы высказывания; количество случаев прерывистой устной речи, их характер и некоторые другие. Выбор необходимых критериев определяют конкретные задачи исследования. Эти критерии дополняют друг друга и позволяют на основе количественных данных получить объективную характеристику речи учащихся, сформированности у них коммуникативных умений.

Письменной речью, как и чтением, дети, как правило, овладевают в школе; при этом используется их практическое владение устной речью, знание общеупотребительной лексики, основ грамматики родного языка. В школе обе формы (устная и письменная) и обе разновидности речи (диалог – монолог) получают дальнейшее развитие. При этом не только устная речь влияет на письменную, но и, наоборот, под влиянием письменной речи формируются книжные стили устной формы литературного языка. Ученики овладевают умением вести беседы (диалог) по широкому кругу вопросов, связанных с жизнью класса, школы, страны, с обучением в школе. Специальное, хотя и недостаточное, внимание уделяется обучению монологической речи и в значительно меньшей степени – культуре бытового общения, словесной вежливости в процессе устной диалогической речи.

В развитии письменной речи учащихся наблюдаются следующие тенденции: рост

объема и структурное усложнение синтаксических конструкций; расширение сферы использования слов, имеющих сложный морфологический состав; рост разнообразия используемых языковых средств. Обе эти тенденции отражают процесс обогащения речи учащихся. Вместе с тем в развитии речи наблюдается и тенденция унификации, проявляющаяся в преимущественном использовании учениками IX–XI классов отдельных языковых средств (из ряда соотносительных): абстрактных имен существительных, сложноподчиненных предложений со словами что, который и так далее. Унификация отражает не только определенную бедность речи, но и особенность книжного стиля, которым пользуются старшеклассники в своих устных ответах и письменных сочинениях.

Для устной монологической речи в процессе овладения ею учащимися характерны: а) прерывистость, которая проявляется в остановках, в повторении отдельных слов, слогов и даже звуков, в «срывах» начатого слова или предложения; б) интонационная нерасчлененность речи, то есть произношение отдельных словесных групп без необходимого интонационного отграничения их друг от друга; в) отсутствие интонации целого текста, которое обычно связано с отсутствием определенного замысла высказывания; г) интонационный монотон.

Под влиянием обучения при условии внимания к устной речи учащихся их навыки говорения успешно развиваются; изменяется характер прерывистости речи: имеющиеся паузы свидетельствуют о поисках лучшего варианта для выражения мысли, они не вызывают срыва начатой конструкции; преодолевается интонационная нерасчлененность речи; развивается интонация целого текста, умение найти тон, соответствующий содержанию и назначению устных высказываний. Последние становятся богаче в своем звучании за счет использования разнообразных по интонационному оформлению предложений.

Большую роль играет школа в становлении и совершенствовании стилистических разновидностей речи учащихся.

В школе в процессе учебной деятельности развиваются все функциональные разновидности речи, но особое значение в этот период приобретает речь как средство познания, сохранения и передачи информации, речь как средство организации коллективных действий, речь как средство самосознания и самовыражения, воздействия на товарищей и взрослых. В это время наряду с межличностным интенсивно развивается и групповое общение. Именно в школе ученики овладевают книжными стилями речи. Постигая в школе основы наук, дети пользуются учебно-научной разновидностью книжной речи, когда на уроках кратко или развернуто отвечают на вопросы учителя, выступают с сообщениями и докладами (на темы изучаемых предметов). В школе также начинает складываться публицистический стиль речи, формирование которого связано с активным участием в общественной жизни, изучением предметов гуманитарного цикла. Последнее объясняется тем, что в общественных науках факты, явления, идеи, взгляды не просто сообщаются, а анализируются с определенных идеологических позиций. Для языка общественных наук характерен научно-публицистический стиль изложения.

Формирование и совершенствование речи учащихся требуют целенаправленной работы. В соответствии с действующей программой на уроках родного языка ученики получают специальные знания о речи. «Такие темы программы родного языка, как «Стили», «Текст», «Тема», «Основная мысль высказывания» и другие, – собственно речеведческая часть курса русского языка.

Указанные в программе требования отражают содержание понятной части общей программы: этап введения определенных речеведческих значений (в том числе и о способах речевой деятельности) и начальный этап формирования соответствующих умений.

На основе введенных знаний формируются в определенной системе определенные коммуникативные умения. Среди них есть «Сквозные»; «Общие» умения, необходимые при создании любого (или почти любого) речевого произведения.

К общим коммуникативным (иногда их называют коммуникативно-речевым) умениям относятся:

– умение раскрывать тему и основную мысль создаваемого текста;

– умение собирать и систематизировать материал, на основе которого будет создано высказывание (это умение предполагает умение продумывать содержательный план текста);

– умение строить высказывание в определенной композиционной форме (речевом жанре), например в жанре невыдуманного рассказа, репортажа, в форме портретных зарисовок и так далее;

– умение отбирать оптимальные с точки зрения речевой задачи и условий общения языковые средства;

– умение править, совершенствовать написанное (последнее относится к коммуникативным умениям письменной речи).

Если же иметь в виду специфические умения устной речи учащихся, то к названным следует добавить умение пользоваться средствами выразительности звучащей речи (темп, громкость, тон высказывания и так далее), различными приемами подготовки (составление плана, набросков плана, рабочих материалов, тезисов, письменного текста и так далее) в зависимости от ситуации общения, умение строить различные в композиционном отношении устные высказывания (устное повествование, устный рассказ, информация, сообщение, доклад, критические, дискуссионные, агитационные выступления и так далее), а так же овладение навыками вежливой речи в межличностном и групповом общении. В наше время вопросы формирования устной – монологической и диалогической – речи, проблемы культуры общения приобретают особое значение.

Необходимость формирования обозначенных выше коммуникативных умений объясняется тем, что без специальной работы школьники не овладевают ими в должной мере. Как показывают проведенные исследования, типичными недостатками устных и письменных высказываний учащихся являются:

- расширение или сужение темы высказывания, «уход» от предложенной темы; перегрузка высказывания подробностями, не имеющими значения для раскрытия темы;
- отсутствие замысла, основной мысли высказывания или неумение ее в полной мере раскрыть;
- неумение отобрать нужный для высказывания материал и систематизировать его, нарушение последовательности в изложении мысли, повторы;
- отсутствие связи между частями высказывания, несоразмерность отдельных его частей;
- несоответствие содержания, композиционной формы и отобранных языковых средств задаче и адресату высказывания, условиям общения; неоправданное нарушение стилового единства текста.

Для успешного формирования коммуникативных умений необходимы согласованные и целенаправленные усилия всех преподавателей, то есть, нужна общая программа работы по развитию связной речи учащихся на межпредметном уровне.

Чтобы научить школьников созданию текста, в работе по развитию связной речи используются:

- анализ текстов (устных и письменных положительного и негативного характера);
- составление композиционной схемы, плана, рабочих материалов;
- редактирование текстов;
- установка на определенную речевую ситуацию (то есть уточнение задачи адресата, обстоятельств высказывания);
- обсуждение первых вариантов устных и письменных высказываний и другие.

Одна из особенностей указанных приемов состоит в том, что многие из них явля-

ются одновременно и предметом обучения (например, составление плана – и прием обучения, и способ деятельности ученика, которым он пользуется при создании своего речевого произведения). Вторая особенность этих приемов – в широком сочетании их с таким дидактическим средством, как текст.

Задания, которые используются при этом, можно условно разделить на пять групп:

1. Задания аналитического характера по готовому тексту.
2. Задания аналитико-синтетического характера по готовому тексту.
3. Задания на переработку готового текста в плане его совершенствования.
4. Задания, требующие создания нового текста на основе данного (готового).
5. Задания, требующие создания своего (в полном смысле этого слова) текста (высказывания).

В реальном педагогическом процессе различные по характеру и сложности задания сочетаются между собой, объединяются общей учебной направленностью, требующей решения. Поэтому целесообразно, говоря об этих заданиях, употреблять наименования речевая (коммуникативная) задача. Среди указанных особое место занимают задания 4-й и 5-й групп, которые представляют, по сути, изложения и сочинения – виды работ по развитию связной речи, издавна практикуемые в школе.

Рассмотрим основные проблемы современной лингвистики текста с точки зрения поставленной перед нами задачи.

В самом общем виде в лингвистической теории текста сейчас обнаруживается два направления: первое исходит из монистического понимания языка, второе – из различия языка и речи. Согласно монистическому подходу (Г.В.Коменский [11] и другие), язык остается единым по своей природе, имеющим одну цель – установление взаимопонимания в процессе коммуникации. Коммуникативная функция рассматривается как единая интегрирующая

функция. Изучение ее помогает осветить наиболее важные свойства механизма языка. Текст, таким образом, репрезентирует язык как средство общения, он является полноценной единицей языка.

Согласно второму направлению (В.Ф.Габдулхаков [5] и другие), текст – это речевая данность. Поэтому текст является единицей речи, элементом системы коммуникации, где единица языка служит средством его реализации, а содержание задается интеллектном.

Наиболее перспективным для решения учебных задач представляется второе направление: оно базируется на известном уровне знаний учащихся и получает экспериментальное подтверждение во многих исследованиях. Поэтому основные проблемы современной лингвистики текста мы будем по преимуществу рассматривать в синтаксическом аспекте.

Определяя характерные признаки текста, необходимо подчеркнуть, что текст как факт речевого акта системен и представляет собой завершенное сообщение, литературно обработанное в соответствии с требованиями данного функционального стиля, имеющее сверхфразовые единицы, разные типы связи, целенаправленность и прагматическую установку.

Таким образом, связная речь – это не только совокупность (или единство) предложений, логически, грамматически и стилистически организованных для передачи законного смысла, но и структурное единство языковых средств, организуемое для реализации законченного смыслового единства. Основными показателями существования связной речи могут служить такие признаки, как законченность (автономность, замкнутость, самостоятельность, завершенность), связность. Поэтому развитие речи – это не только обучение умению пользоваться языковыми средствами в соответствии с преподаваемым содержанием, но и процесс овладения структурой текста в целях наилучшего и более полного использования его языковых ресурсов.

Литература

1. Ахманова О.С. О психолингвистике. – М., Изд.-во Моск. ун-та, 1957. – 64 с.
2. Бабайцева В.В. Русский язык. Сборник заданий. 10-11 классы: Пособие для шк. и кл. с углубл. изуч. русск. яз. к учеб. В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–11 классы». – 5-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2002. – 304 с.
3. Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика. – М.: Просвещение, 1978. – 255 с.
4. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1963. – 255 с.
5. Габдулхаков В.Ф. Научные основы развития русской речи: монография. – Казань: Министерство образования РФ, 1997. – 217 с.
6. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
7. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
8. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Избранные труды / сост., научн. ред., примеч. С.И.Гиндина. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
9. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1993. – 169 с.
10. Колшанский Г.В. Проблемы коммуникативной лингвистики // Вопросы языкознания. – 1979. – № 6. – С. 23–26.
11. Коменский Г.В. Проблемы коммуникативной лингвистики // Вопросы языкознания. – 1979. – № 6. – С. 20–26.
12. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 124 с.
13. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т. Особенности языка ученических изложений. – М.: Просвещение, 1965. – 167 с.
14. Лосева Л.М. Как строится текст: Пособие для учителей / под ред. Г.Я. Солганика. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.
15. Максимов Л.Ю., Чешко Л.А. Русский язык: учеб. пособие для 10-12 кл. вечер. (сменных) общеобразоват. учреждений и самообразования. – М.: Просвещение, 1996. – 320 с.
16. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). – Улан-Удэ, 1974. – 230 с.
17. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – Изд. 7-е. – М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.

18. *Потебня А.А.* Теоретическая поэтика. – М.: Высш. шк., 1990. – 342 с.

19. *Сиротинина О.Б.* Русская разговорная речь: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.

20. *Солганик Г.Я.* Синтаксическая стилистика. (Сложное синтаксическое целое). – М.: Высш. шк., 1991. – 181 с.

21. *Фигуровский И.А.* Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. – М.: Просвещение, 1961. – 245 с.

22. *Храпченко М.Б.* Художественное творчество, действительность, человек. – 3-е изд. – М.: Сов. писатель, 1982. – 416 с.

23. *Шанский Н.М.* Художественный текст под лингвистическим микроскопом: кн. для внекл. чтения учащихся 8-10-х кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 1986. – 157 с.

24. *Щерба Л.В.* О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. – 239 с. ■

ОРИГАМИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Т.В.Наумова

Ключевые слова: геометрия, средства обучения, оригами, пространственное воображение, деятельностное обучение.

В программе основного общего образования по математике, сказано, что геометрия – один из важнейших компонентов математического образования, необходимый для приобретения конкретных знаний о пространстве и практически значимых умений, формирования языка описания объектов окружающего мира, для развития пространственного воображения и интуиции, математической культуры, для эстетического воспитания учащихся [4].

Как показывает наш опыт работы в школе, геометрия является одной из самых сложных учебных дисциплин. Отношение к ней учащихся определяется различными факторами: индивидуальными особенностями личности, особенностями самого предмета, формами и методами его преподавания. Из бесед с учителями и анкетировании учащихся нашей гимназии было выявлено следующее:

– трудности обучающихся связаны, прежде всего, с недостаточным уровнем пространственного мышления, небрежным оформлением работы, с низким уровнем культуры устной и письменной речи;

– решение геометрических задач без «наглядной опоры» посильно 1-2 учащимся класса, эффективность решения задач с остальными достигается с помощью схем, моделей;

– наиболее затрудняет большинство учеников мысленное преобразование (видоизменение исходного чертежа в соответствии с условием задачи).

При изучении геометрии, когда ученик встречается с определением, теоремой или задачей, он должен, прежде всего, представить и понять их содержание любым способом: наглядно, нарисовать или вообразить, хотя это гораздо труднее, то, о чём идёт речь. Но многие учащиеся не обладают достаточно развитым пространственным воображением, поэтому учителю математики нужно очень серьезно подходить к выбору средств обучения, которые, наряду с живым словом педагога, являются важным компонентом образовательного процесса и элементом учебно-материальной базы любого образовательного учреждения. Кроме этого, являясь компонентом учебно-воспитательного процесса, средства обучения

оказывают большое влияние на все другие его компоненты – цели, содержание, формы, методы [5].

В настоящее время много говорят о том, что будущее за современными аудиовизуальными и мультимедийными средствами обучения (электронные образовательные ресурсы). Мы ни в коей мере не отрицаем положительную роль этих средств, но уже в течение пяти лет используем более простую, но не менее эффективную, систему работы. Решение многих проблем в обучении геометрии мы видим в использовании в учебном процессе элементов древнего японского искусства оригами, которое позволяет создать образную, наглядную модель евклидовой геометрии. В исследованиях по применению оригами в учебном процессе делается вывод о том, что оно как вид деятельности занимает промежуточную позицию между учебой и игрой на этапе начальной школы. Наш опыт работы позволяет констатировать, что оригами можно рассматривать как одно из эффективных средств обучения геометрии на любых этапах формирования математических понятий и включать этот вид обучения в любую часть урока.

Изучая превращения квадратного листа бумаги, учащиеся получают интересный способ создания образов плоских и про-

странственных геометрических фигур и накапливают практический опыт работы с ними, изучают серьезные вопросы евклидовой геометрии [1].

При использовании техники оригами в процессе конструирования возникает необходимость соотнесения наглядных символов (при показе приёмов складывания) со словесными (при объяснении приёмов складывания) и перевод их в плоскость практических действий (при самостоятельной работе учащегося). Процесс преобразования листа бумаги способствует нахождению самых неожиданных решений, для осуществления которых учащимся необходимо активизировать мыслительные процессы: самостоятельно понять и сформулировать суть задачи, найти пути решения, оценить полученный результат.

Приведем несколько примеров использования техники оригами при формировании математических понятий.

Пример 1. На этапе формирования и закрепления понятия равностороннего треугольника в 7-м классе наряду с традиционным способом его построения с помощью циркуля и линейки без делений можно предложить учащимся получить равносторонний треугольник из произвольного листа бумаги с помощью перегибаний.

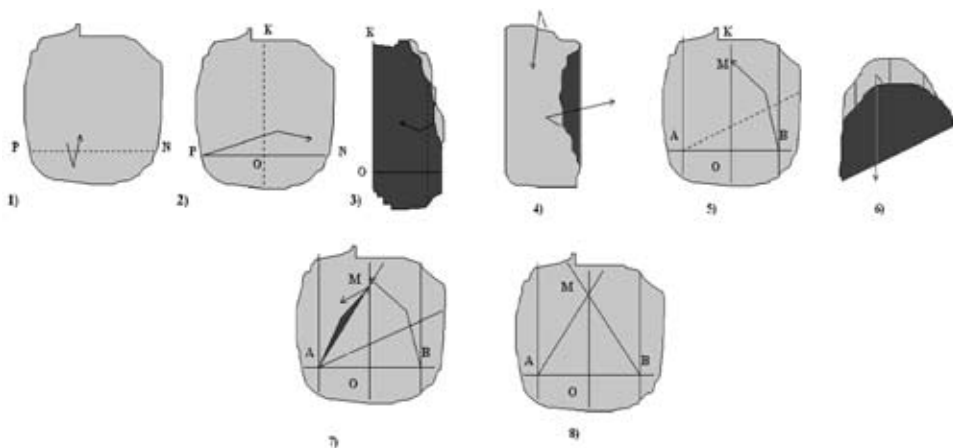


Рис. 1

Учитель на данном этапе урока контролирует степень выполнения, проговаривая и осуществляя вместе с учащимися алгоритм построения:

1. Проведите произвольную прямую с помощью сгиба PN .

2. Эта прямая – развернутый угол. Разделите его пополам (в произвольной точке O).

3. Проведите два перпендикуляра к первой прямой, которые ее пересекут в точках A и B , причем $AO=OB$.

4. Раскройте лист в первоначальное положение.

5. Согните по указанной линии, чтобы точка B совместилась с точкой M на перпендикуляре OK ($AB=AM$).

6. Раскройте лист в первоначальное положение.

7. Согните и разогните по указанной линии, чтобы точка A совпала с точкой M ($AM=AB$).

8. Получили $\triangle ABM$.

Далее обязательно следует обосновать, что полученный треугольник правильный, используя определение: так как по построению $AM=AB$ и $BM=AB$, значит $AM=BM=AB$, следовательно $\triangle ABM$ – равносторонний.

Данный фрагмент показывает, что формирование понятия «равносторонний треугольник» идёт черед деятельности, в которую включён каждый учащийся, здесь нет таких учеников, являющихся только созерцателями, как это часто бывает при организации урока традиционным способом. А как утверждают исследования психологов, все психологические процессы, в том числе и пространственное воображение, развивается и совершенствуется только в результате деятельности [3].

Пример 2. После изучения темы «Прямоугольный параллелепипед» в 5-м классе, как следствие из неё, у учащихся должно быть сформировано понятие куба, его элементов. Эффективно решить эту задачу можно, если провести урок в виде практической работы по изготовлению из квадратного листа бумаги куба, которая осуществляется под руководством учителя.

Сначала на квадратном листе бумаги учащиеся получают сеть сгибов, как показано на рис. 2. Квадраты, отмеченные звездочками, – это грани куба.

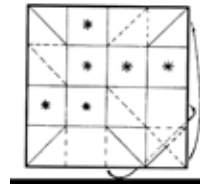


Рис. 2

Далее учащиеся вспоминают специальные термины, необходимые для выполнения задания: «ущелья» – так называют сгибы, обращенные ребром вниз, – их на схемах обозначают сплошной линией, и «хребты», то есть сгибы, обращенные ребром вверх, – они обозначаются пунктиром. Далее учащиеся по схемам складывают куб:

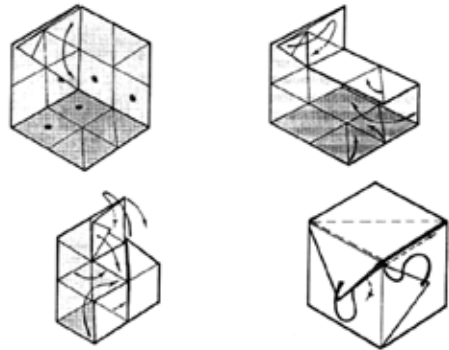


Рис. 3

После сборки куба сообщается формулировка его определения: куб – это прямоугольный параллелепипед, у которого все измерения одинаковы, и делается вывод, что поверхность куба состоит из 6 равных квадратов.

Далее можно провести устную работу по готовой модели куба:

1. Сколько вершин, ребер, граней имеет куб?

2. Покажите на своих моделях:

а) все грани куба;

б) все ребра куба;

в) все вершины куба.

На дом можно предложить выполнить следующее задание: «Сколько понадобится краски, чтобы перекрасить поверхность вашего куба, если для покраски 16 кв. см поверхности нужно 0,5 г краски? Поставьте перед собой свою модель куба и покрасьте в любой цвет. Попробуйте нарисовать этот куб в тетради».

При выполнении учащимися аналогичных практических работ в органическом единстве происходит совершенствование навыков измерения, построения, изображения, конструирования, приближенных вычислений, обогащается запас пространственных представлений, развивается логическое мышление. Кроме того, выполнение практических работ способствует развитию интуиции, закладывает основы для формирования у учащихся творческого стиля мышления.

Пример 3. Данная техника прекрасно вписывается и в стадию обобщения и систематизации ранее изученного материала. На занятии по теме «Равносторонний и равнобедренный треугольники», который является обобщающим после изучения главы «Треугольники» в 7-м классе учащимся можно предложить задачу на построение, которой нет в учебнике: вписать в квадрат равносторонний треугольник, имеющий с квадратом одну общую вершину.

Далее выясняется, как ребята понимают, что такое вписанный в квадрат треугольник, знают ли они определение равностороннего треугольника, свойства его углов. Затем учитель предлагает учащимся самостоятельную работу, когда каждый из присутствующих работает по ниже приведенным схемам [2]:

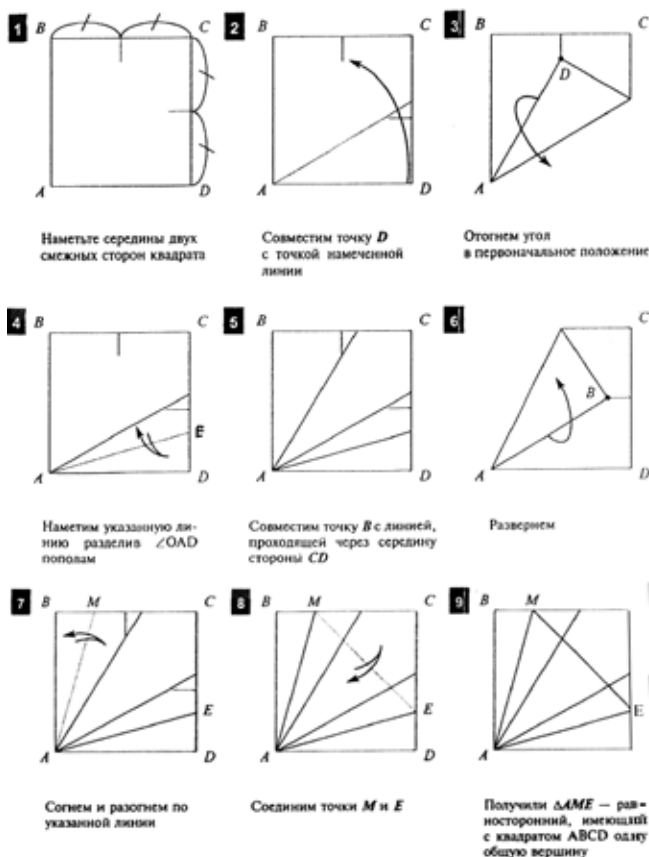


Рис. 4

После этого учащимся предлагается нанести обозначения на свои квадраты и в ходе эвристической беседы идёт осмысление и закрепление изученного на уроках геометрии. Приведем пример проведения такой эвристической беседы. Один из возможных вариантов ответов учащихся и необходимые методические комментарии приводим в скобках.

Математическое обоснование

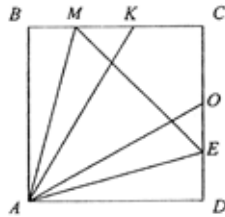


Рис. 5

– Как можно доказать, что треугольник равносторонний?

(По определению – через равенство его сторон или по признаку – через равенство углов).

– Равенство каких элементов можно определить в треугольнике АМЕ?

(Можно доказать, что $AM=AE$).

– Почему?

(Это – гипотенузы равных треугольников АВМ и АДЕ).

– По какому признаку $\triangle АВМ=\triangle АДЕ$?

(По катету и прилежащему острому углу).

Если учащиеся затрудняются с выполнением этого этапа, необходимо вспомнить то, что выполнялось на первом этапе решения задачи методом оригами – деление прямого угла на три равные части).

– Итак, если $AM = AE$, каков вид $\triangle АМЕ$?

(Он – равнобедренный).

– Можно ли сейчас доказать равенство отрезков АМ и АЕ отрезку МЕ?

(Нет, поэтому выясняется, нельзя ли вычислить какой-либо из углов $\triangle АМЕ$).

– Какие углы равны по 30° ? (Углы ВАК, КАО, ОАД равны по 30° по построению).

– Чем являются отрезки АМ и АЕ в $\triangle ВАК$ и $\triangle ОАД$? (Биссектрисами).

– Чему равны углы ВАМ, МАК, ОАЕ и ДАЕ? (По 15°).

– Чему равен угол МАЕ? (Угол МАЕ равен 60°).

– А что можно сказать об углах при основании равнобедренного $\triangle АМЕ$? (Они равны).

– Какова градусная мера углов АМЕ и МЕА? ($(180^\circ - 60^\circ):2 = 60^\circ$).

– Таким образом, что ещё вы можете сказать о $\triangle АМЕ$? (Он равносторонний).

– Итак, построив треугольник с помощью оригами, мы доказали, что и с математической точки зрения решение выполнено верно.

Далее в тетрадях оформляется процесс решения.

Для развития творческих навыков и для закрепления опыта решения задач с помощью способа оригами на дом учащимся предлагается видоизменённое упражнение: вписать в квадрат равносторонний треугольник, имеющий с квадратом общую сторону.

Пример такого вида деятельности на уроке геометрии показывает, что изучение преобразования квадратного листа бумаги помогает учащимся расширить свои знания о геометрических задачах, познакомиться с дополнительным способом их решения и вместе с тем способствует закреплению программных знаний по геометрии.

Систематическое использование оригами именно в таком контексте содействует формированию поисковой деятельности учащихся. Вместе с тем, техника оригами активизирует и мыслительные процессы, развивает конструктивные способности, пространственное мышление, является стимулом для эстетического воспитания школьников.

Сравнительный анализ результатов работы классов, где происходило включение элементов оригами в учебный процесс, показывает, что адаптационный период в 5-м классе при использовании оригами

проходил безболезненно. В 7-м классе выше были не только средний балл и качество знаний по геометрии, но и развитие интеллектуальных способностей в целом. Ребята принимали активное участие в работе городских и республиканских научно-практических конференций, олимпиад, международных конкурсов. Нами также была разработана и апробирована программа факультативов «Наглядная геометрия с элементами оригами (5-6 классы)» и «Решение геометрических задач методом оригами (7 класс)», которая утверждена и рекомендована к использованию в школах города Экспертным советом Управления образования городского округа Саранск, Республика Мордовия.

Итак, исходя из опыта нашей работы, можно сделать вывод о том, что оригами можно смело включать в учебный процесс. Его использование способствует оптимизации воспитательного и образовательного процесса школьников. Гармонизируется развитие детей и их способностей, лучше происходит формирование геометрических понятий, воспитывается активное познавательное отношение к результатам своего труда, удовлетворяется стремление детей к движению, конкретной деятельности, деятельному общению. И вместе с тем, такие

занятия положительно влияют на развитие внимания учащихся, так как в ходе работы в технике оригами ребенок учится внимательно слушать устные инструкции учителя, последовательно выполнять действия, контролировать с помощью внимания тонкие движения рук, при этом стабилизируется его психоэмоциональное состояние. Ведущими мотивами этого вида деятельности для школьника является стремление к творческой самореализации. Всё вышеперечисленное отвечает тем целям, которые стоят перед современным учителем математики и которых трудно достичь традиционными средствами обучения [4].

Литература

1. *Белим С.Н.* Задачи по геометрии, решаемые методами складывания (оригами) / С.Н.Белим. – М.: Изд-во «Аким», 1998.
2. *Белим С.Н.* Геометрия листа бумаги / С.Н.Белим. – Омск: ОмГУ, 1997.
3. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психология (Серия «Учебник нового века») / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2001.
4. Программы общеобразовательных учреждений. Геометрия, 7-9 классы – М.: Просвещение, 2008.
5. *Саранцев Г.И.* Методика обучения математике в средней школе / Г.И. Саранцев – М.: Просвещение, 2002. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ — НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

А.Ф. Давлетшина

Ключевые слова: компетенции, социально-профессиональная компетентность.

Профессиональная деятельность требует от специалиста определенного набора личностных качеств и способностей, в структуре которых отдельные качества под влиянием специфики деятельности начинают выступать как профессионально значимые. Главная роль в формировании профессионально важных качеств и личности молодого специалиста в целом отводится образовательной среде вуза. Образовательный процесс – это совместная деятельность преподавателей и студентов, направленная на их обучение, воспитание и развитие. Формирование способности будущего специалиста к личностному и профессионально-творческому саморазвитию, самореализации является важнейшей проблемой современного высшего профессионального образования. К сожалению, образовательная среда не всегда удовлетворяет возросшим требованиям работодателей, что говорит, прежде всего, о некотором отрыве традиционного профессионального образования от социального заказа на качество подготовки специалистов. Компетентные специалисты должны обладать профессиональными знаниями и умениями.

Современному обществу нужны специалисты с высшим образованием, способные самостоятельно принимать решения и работать в команде, четко выполнять профессиональные требования, уметь диагностировать производственную ситуацию, принимать целесообразное решение, адаптируясь в быс-

стро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетентность» и «компетенция». В первом случае – это описание поведения, этот подход основан на понимании компетенции как основной характеристики личности, во втором – в рамках этого подхода основной акцент в понимании компетентности делается на способности, а собственно компетенция определяется как способность человека действовать в соответствии со стандартами, принятыми в конкретной организации. Социально-профессиональная компетентность предполагает приоритет духовно-нравственных ценностей, овладение знаниями и умениями позитивно влиять на гармонию отношений в социуме в рамках своей профессиональной деятельности. Российские авторы, особенно в последнее время, уделяют большое внимание компетентностному подходу к формированию и развитию специалиста в различных сферах деятельности. Так, Латфуллин Г.Р. считает, что «компетенция – совокупность знаний (результатов образования) личности, навыков (результатов опыта работы и обучения), способов общения (умения общаться с людьми и работать в группе) индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью» [7].

В целом, вполне очевидны следующие особенности, отличающие компетент-

ность от традиционных понятий: знаний, умений и навыков. К ним можно отнести интегративный характер, соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности и практико-ориентированная направленность. Компетентность характеризует способность свободно владеть информационными технологиями, уметь решать нестандартные технические и технологические задачи. Повышение эффективности и качества процесса профессиональной подготовки чрезвычайно сложна и многопланова как в теоретико-методологическом ракурсе, так и в плане практической реализации. Материалы многочисленных социологических исследований: Бигулов Р.И. [2], Бордовская Н.В., Реан А.А. [3], Пагирскене З.А. [9], педагогических исследований о повышении качества высшего профессионального образования: Вербицкий А.А. [4], Коротков Э.М. [6], Шарипов Ф.В. [11] и наши собственные свидетельствуют о существовании базового фактора, определяющего отношения студентов к учебе, избранной специальности и будущей профессиональной деятельностью. Таковыми факторами мы считаем социально-профессиональную направленность личности.

В педагогической науке вопросам социально-профессионального становления молодежи технического вуза пока уделяется мало внимания. Цель нашего исследования – выявить возможности формирования профессионально важных качеств у будущих специалистов технического вуза как условие успешного развития социально-профессионального становления студентов.

В ходе диагностического этапа изучались особенности работы педагогической системы в филиале Уфимского государственного авиационного технического университета (УГАТУ) в г. Ишимбае. Исследование показало, что в филиале за последние пять лет произошло достаточно много изменений: расширилась структура филиала, открыты новые специальности,

реализуются образовательные профессиональные программы различного уровня и направленности, систематизируется воспитательная деятельность, развиваются связи с различными предприятиями, широкую поддержку получают научные исследования, обращенные к проблемам производства, сохраняются и обогащаются новыми формами традиции филиала.

Образовательный процесс в высшем учебном заведении выступает как целостная педагогическая система подготовки кадров высшей квалификации. По мнению Шарипова Ф.В. [11], в педагогической литературе различают составные системы, в которой функционирует процесс, и структуру самого процесса. В состав педагогической системы входят: во-первых, профессорско-преподавательский состав; во-вторых, студенты; в третьих, условия функционирования образовательного (учебно-воспитательного) процесса.

Для создания условий формирования социально-профессионально важных качеств у будущих специалистов технического вуза нужно систематизировать работу и рассматривать как единое целое структуры филиала, которые взаимосвязаны и соотносятся как следующие отдельные части этой системы. Эти структуры можно рассматривать как организационные формы профессионального развития (теоретическая, практическая и научно-исследовательская) и социального становления. В данной статье мы остановимся на характеристике возможностей развития социально-профессиональных качеств студентов в педагогической системе Филиала УГАТУ в г. Ишимбае.

Теоретическое образование является основной частью образовательного пространства высшего профессионального учебного заведения, которое включает в себя систему лекций, практических и семинарских занятий. Для качественной подготовки специалистов в филиале УГАТУ в г. Ишимбае имеются лаборатории станков с ЧПУ, электроприводов в АСУ ТП и Тео-

рии автоматического управления. На базе кафедры теории и технологии механообработки совместно со Стерлитамакским филиалом Академии наук Республики Башкортостан организована научно-исследовательская лаборатория «Моделирование процессов пластической деформации и динамических систем». Филиал располагает компьютерными классами, оснащенными современной техникой и учебными программными продуктами, научной, методической, художественной литературой.

В концепции модернизации системы образования нашей страны указано на необходимость информатизации образовательного процесса. Информационно-образовательное пространство является одним из структурных компонентов образовательного пространства вуза. Внедрение информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс создают дополнительные возможности для личностно-профессионального развития студентов.

Педагогические основы разработки и внедрения информационно-компьютерной технологии обучения разработаны учеными В.П.Беспалько [1], И.Г.Захаровой [5], Ф.В.Шариповым [11]. Компьютерная образовательная технология по сравнению с традиционной методикой обучения обладает рядом новых свойств и особенностей, например, активно строить и оперативно изменять свою деятельность.

Исследование показало, что большинство студентов предпочитают поиск необходимой информации в Интернете, что помогает им сэкономить не только свободное время, но и расширить и кругозор. В этом заключается дополнительный резерв для оказания воздействия на социально-профессиональное становление студентов.

Особенно большими возможностями для развития социального становления студентов обладает гуманитарный цикл. Организация разнообразных типов лекций (беседа, проблемная лекция и др.), практи-

ческих и семинарских занятий (коллоквиум, деловая игра, тренинг и др.) способствуют реализации обучающей, развивающей и воспитывающей функций процесса обучения. Эти дисциплины, на наш взгляд, способствуют развитию социального становления студентов технического вуза.

Производственная практика – это форма организации учебного процесса, которая направлена на личностно-профессиональное становление будущего специалиста. Как отмечает Сластенин В.А. [10], только правильно выбранная профессия соответствует интересам и склонностям человека, находится в полной гармонии с призванием. Причем, чем раньше студент попадет в условия реального производства, чем быстрее начинает включаться в практику, тем раньше он формируется как личность и профессионал. Так, студенты специальности «Технология машиностроения» проходят производственную практику на крупнейших промышленных предприятиях Республики Башкортостан в г. Салавате и г. Ишимбае ОАО «Салаватнефтеоргсинтез», ОАО «Гидромаш», ООО «Станкозавод», ЗАО «Инман». Специальности «Автоматизация технологических процессов и производств» на ОАО «Ишимбайский машиностроительный завод», специальности «Теплоэнергетика» на ООО «Ново-Салаватская ТЭЦ», ООО «Башкирская генерирующая компания», специальности «Экономика и управление на предприятиях (в машиностроении)» на ОАО «Салаватстекло», ОАО «Салаватнефтемаш» и в филиалах учреждений банков. Все это способствует закреплению профессиональных знаний и навыков.

Особенно большими возможностями для развития профессионального становления студентов обладает профессорско-преподавательский состав выпускающих кафедр автоматизации производственных процессов по специальности «Автоматизация технологических процессов и производств (в машиностроении)», теории и

технологии механообработки по специальности «Технология машиностроения», гуманитарных и социально-экономических дисциплин по специальностям «Экономика и управление на предприятиях (в машиностроении)», «Прикладная информатика в экономике». Возможности получения творческих и практических навыков складываются из отношения будущего специалиста к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и способствуют формированию адекватного представления о себе как о будущем профессионале.

Для технического университета характерны культ знаний, высокий профессионализм, разносторонность интересов преподавателей. Особая ценность знаний культивируется в первую очередь преподавателями, многие из которых занимаются наукой (в филиале работают 7 докторов наук, профессоров, 29 кандидатов наук, доцентов, 37 старших преподавателей и ассистентов, из них 12 аспирантов и соискателей).

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является неотъемлемой, составной частью обучения и подготовки квалифицированных специалистов в вузе, способных самостоятельно решать профессиональные, научные и технические задачи. Научно-исследовательская работа содействует формированию готовности будущих специалистов к творческой реализации полученных в университете знаний, умений и навыков, помогает овладеть методологией научного поиска, обрести исследовательский опыт. Привлечение к НИРС студентов позволяет использовать их потенциал для решения актуальных проблем в различных отраслях науки, техники и экономики. Задания, предлагаемые студентам для самостоятельной работы, должны быть нацелены на развитие методологических знаний и умений, создание небольшого по объему, завершенного, информационно насыщенного документа (доклада, реферата, таблицы, резюме, рецензии). Основной

целью организации и развития научно-исследовательской деятельности студентов является повышения уровня научной подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием и выявление студентов, обладающих способностями, талантами для последующего обучения в магистратуре и аспирантуре и пополнение научных и педагогических кадров филиала. Внутренним содержанием процесса профессионально-личностного становления будущего профессионала выступает специфическая самоорганизация личностного образовательно-развивающего пространства, в котором студент выступает как субъект собственного профессионального развития, происходит освоение и принятие им содержания предстоящей профессиональной деятельности, выработка индивидуально-творческого профессионального стиля.

Исследовательская деятельность студентов должна осуществляться при активном участии организованного в филиале студенческого научного общества «Форум», который посещают студенты всех курсов – и младших и старших. В целях популяризации научных знаний студентов, развития их творческой активности проводятся разнообразные по форме и содержанию мероприятия: заседания научных кружков, олимпиады, научно-практические семинары, диспуты. Результатом этой деятельности является дальнейшее участие студентов в региональных, всероссийских конференциях, конкурсах и олимпиадах, возможно и международных. Таким образом, научно-исследовательская работа должна осознаваться студентами как существенно необходимый элемент собственного развития.

Воспитательный процесс является составной частью педагогической системы технического вуза, включающий в себя внеучебную и социокультурную деятельность. Материалы педагогических исследований В.А.Сластенина [10], А.В.Мудрик

[8] подтверждают, что немаловажную роль в социально-профессиональном становлении студентов играет организация внеаудиторной, культурно-образовательной, досуговой деятельности студентов.

Для организации воспитательной работы с академической группой на 1-2 курсах назначаются кураторы, организация работы которых осуществляется на основании «Положения о кураторе студенческой академической группы». В системе воспитательной внеучебной деятельности происходит сочетание общеуниверситетских мероприятий с ежедневной работой куратора. Роль куратора для успешной организации научной деятельности студентов является главенствующей, именно с куратора начинается научная работа студентов. Бывшие школьники, поступившие в вуз, не знают о той научной работе, которая проходит в вузе, о возможностях участвовать в конференциях Уфимского государственного авиационного технического университета, а также межвузовских, региональных и международных научных конференциях, семинарах, днях науки, выезжать в другие города, начиная с первого курса. Именно на «Часе куратора» необходимо заинтересовать студентов, предлагать им темы для исследований, даже если они ещё не знают о специализации. Куратор должен всячески содействовать работе студентов, например, помочь написать статью, объяснить, как необходимо работать в этом направлении, привлекать к работе в конференциях. Оказывать консультативную помощь, оценивая успехи студента по качеству выполненной им части задания.

Студенческий клуб филиала выполняет функцию развития творческих способностей студентов, созданию возможностей для их совершенствования в творческих коллективах. Большое внимание в филиале уделяется проведению спортивно-массовых и оздоровительных мероприятий.

С 2006 года в филиале УГАТУ в г. Ишимбае на кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин ведется исследование по теме «Управление процессом социально-профессионального становления молодежи в педагогической системе технического вуза». Начатое нами исследование позволило проследить динамику изменения сформированности профессионально важных личностных качеств студентов Филиала УГАТУ в г. Ишимбае (табл. 1).

Как видно из таблицы, при поступлении в вуз лишь 39,2% студентов обладают высоким уровнем ответственности, к 5-му курсу их количество увеличивается до 50%. Ярко выраженным творческим потенциалом (любопытность, уверенность в себе, постоянство, стремление к независимости, способность абстрагироваться, сосредоточиться и т.д.) на 1-м курсе обладают 6,5% студентов, к 3-му курсу их становится 17,6%, а к 5-му курсу 17,6%. На начало обучения у 39,7% студентов лидерство выражено слабо, к концу обучения их количество снижается до 36,2%. Очень высокими организаторскими умениями на 1-м курсе обладает 12,5% студентов, а на 5-м курсе – 17,9%. Развитыми волевыми качествами (целеустремленность, инициативность, настойчивость, выдержка и др.)

Таблица 1

Профессионально необходимые личностные качества студентов

Курс	Личностные качества студентов в % отношении					
	ответственность	творческий потенциал	лидерство	организаторские способности	волевые качества	коммуникабельность
1	39,2	6,5	39,7	12,5	19,2	28,5
5	50	17,6	36,2	17,9	33,8	29,9

на первом курсе обладают 19,2%, а на 5-м курсе – 33,8% студентов вуза. Количество студентов с нормальной коммуникабельностью на весь период обучения в вузе изменяется незначительно, с 28,5% на 1-м курсе до 29,9% – на 5-м курсе. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в организации воспитательной работы в вузе имеется ряд сложностей, тормозящих процесс формирования личности специалиста, преодоление которых позволит скорректировать процесс воспитания в вузе, усилить влияние воспитательной среды на профессиональное становление личности. Наконец, правильно организованная воспитательная деятельность способствует формированию адекватного представления о себе и о возможном будущем.

Таким образом, проведенное нами исследование показало взаимосвязь профессиональных и социальных компетенций и показало возможность их развития в процессе обучения в вузе. В заключении хочется отметить, что только систематизированная работа по формированию профессионально важных качеств будущих специалистов технического вуза будет направлена на профессиональную подготовку будущих специалистов, отвечающих современным требованиям и на развитие адекватной «я-концепции» студентов.

Литература

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика сотрудничества третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 352 с.
2. Бигулов, Р.И. Проблемы профессиональной социализации современного студенчества / Р.И. Бигулов. – М., 2004.
3. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика / Н.В. Бордовская. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова – М.: Академия, 2003. – 192 с.
6. Коротков, Э.М. Управление качеством образования / Э.М. Коротков. – М.: Академический проект, 2006. – 320 с.
7. Латфуллин, Г.Р., Громова О.Н. Организационное поведение / Г.Р. Латфуллин. – СПб.: Питер, 2006. – 432 с.
8. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
9. Пагирскене, З.А. Социологические методы исследования качества подготовки специалистов / З.А. Пагирскене // Социально-политические науки. – 1990. – № 5.
10. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Общая педагогика / В.А. Сластенин. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
11. Шарипов, Ф.В. Педагогика высшей школы / Ф.В. Шарипов. – Уфа, 2008. – 326 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Т.А.Сбруева

Ключевые слова: профессиональная компетентность, структура, педагог, инженер.

Современный рынок труда проводит жесткий отбор, корректируя формально свободный профессиональный выбор под влиянием конкуренции и экономической востребованности. Ра-

ботодатель оценивает не только уровень полученной квалификации, но и умение использовать накопленный опыт для приобретения новых компетенций в режиме саморазвития. В этих условиях значитель-

но возрастает роль компетентностного подхода к подготовке специалистов.

Как указывает В.Д.Шадриков: «Российская система образования... всегда была компетентностной, т.е. ориентированной на сферу профессиональной деятельности... Но задачей российской системы образования была подготовка специалистов для массового, стабильного производства, с редко меняющейся технологией и постоянной номенклатурой выпускаемой продукции» [5, с.31]. Ю.Г.Татур также отмечает, что для отечественной высшей школы компетентностный подход не является таким новаторским, как для большинства наших европейских партнёров. И на уровне всей системы образования, и особенно в академической среде высшей школы, элементы этого подхода у нас всегда были неотъемлемой частью системы управления качеством обучения и профессиональной подготовки кадров.

В настоящее время компетентностный подход рассматривается в качестве одной из возможностей оптимизации существующей образовательной практики, стимулирования развития организационно-методического потенциала образовательных учреждений, а также – повышения квалификации учителей и преподавателей. Учитывая задачи нашего исследования, считаем необходимым рассмотреть структуру профессиональной компетентности как студентов гуманитарных, так и технических вузов.

Энциклопедия социологии дает следующее определение понятию структура (лат. *structura* – строение, расположение, порядок) – совокупность внутренних связей, строение, внутреннее устройство объекта. В.А.Сластенин указывает, что структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через педагогические умения. Наиболее общим умением является умение педагогически мыслить и действовать. Данное умение теснейшим образом связано с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу [4, с.30].

Выявляя структуру компетентности выпускников вузов, В.И.Байденко указывает, что компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие компетенции приобретают особо важное значение. Причём обе группы соотносятся соответственно с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности. В числе последних можно выделить компетенции для всех специальностей подготовки (инвариантные) и компетенции, связанные с конкретными специальностями (вариативные).

В.Г.Рындак рассматривает профессиональную компетентность будущего специалиста как интегративное качество личности, систему необходимых знаний, умений и навыков, обеспечивающих готовность и способность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями.

Н.В.Харитоновна выделяет следующие подструктуры профессиональной компетентности:

- 1) проектировочная компетентность – умения для определения тактических и стратегических задач, через достижение которых реализуется профессиональный процесс;
- 2) информационная и прогностическая компетентность – конструктивные умения композиционного упорядочения знаний;
- 3) организаторская компетентность – умения руководства деятельностью;
- 4) коммуникативная компетентность – коммуникативные умения воздействия на субъекты профессионального процесса;
- 5) аналитическая компетентность – умения оценивать уровень собственной деятельности.

Б.С.Гершунский, А.Д.Щекатунова в качестве системообразующих элементов профессиональной компетентности специалистов рассматривают *знания*. В соответствии с этой позицией профессиональная компетентность специалиста включает *социально-психологическую компетентность* – знание типологических отличий, особенностей поведения, деятельности и отношений специалистов в коллективе. *Аутопсихологическая компетентность* представляет собою осведомлённость специалиста о способах самосовершенствования, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности и о том, что и как нужно сделать, чтобы повысить качество своей работы. *Акмеологическая компетентность* предполагает знание критериев и факторов движения к вершине профессионализма и создание акмецелевых программ достижения вершин профессиональной деятельности. *Специальная компетентность* – это знание инновационных технологий, методов решения профессиональных задач и умение применять свои знания в практической деятельности, развивая и совершенствуя. Специальная компетентность предполагает осведомлённость специалиста в своей научно-технической области и в смежных областях, аккумуляцию знаний и применение их на практике. *Управленческая компетентность* включает в себя знание современных технологий и методов управления и умение эффективно применять их в практической деятельности, развивая и совершенствуя. *Информационно-технологическая компетентность* – это знание информационных компьютерных технологий и умение использовать их в профессиональной деятельности.

Еврокомиссией были разработаны **восемь** ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец. К ним относятся: 1) компетенция в области родного языка; 2) компетенция в сфере иностранных языков; 3) математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции; 4) компьютер-

ная компетенция; 5) учебная компетенция; 6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция; 7) компетенция предпринимательства; 8) культурная компетенция. Эти компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым причисляются во всех жизненных областях такие необходимые аспекты, как критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция. Совместно эти способности содействуют развитию личности, активному взаимодействию и улучшению трудоустроиваемости [7].

Профессиональная деятельность педагога предполагает дополнительно **наличие педагогической компетентности**. Развитие исследований о профессиональной компетентности учителя имеет несколько направлений: от анализа психологических основ профессиональной деятельности учителя (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин); к разработке основ формирования педагогической направленности учителя и развития профессионально важных качеств личности в целом (А.А.Орлов, Н.В.Кузьмина, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др.); и далее к определению сущности истоков педагогического творчества (В.И.Андреев, Ю.Н.Кулюткин, М.М.Поташник).

В частности, исследованию структуры профессиональной компетентности учителя посвящены работы Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, Л.А.Петровской.

Н.М.Барытко определяет педагогическую компетентность учителя как его способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок и достижению наилучших педагогических результатов за счёт профессионально-личностного развития [2].

Профессиональная компетентность как интегративное качество личности будущего специалиста (по А.К.Марковой) включа-

ет в структуру профессиональной компетентности профессиональные знания, профессиональные позиции и установки, личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональным.

Нам ближе трактовка профессиональной компетентности педагога, данная В.А.Сластёниным: «...профессиональная компетентность педагога отражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности» [4, с.30]. Профессиональная компетентность в совокупности с психологической готовностью педагога к осуществлению профессионально-педагогической деятельности составляет, по В.А. Сластёнину, профессионально-педагогическую готовность. Сформированность теоретической профессиональной компетентности предполагает как наличие у педагога психолого-педагогических и специальных знаний, так и проявления умения педагогически мыслить, анализировать, прогнозировать, проектировать, и рефлексировать результаты своей педагогической деятельности. К теоретической компетенции относятся аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения.

Компетенции, которые определяют практическую готовность, проявляются во внешних умениях педагога, т.е. в действиях, которые можно осуществлять в педагогическом вузе. По В.А.Сластёнину, к таким умениям относятся организаторские и коммуникативные.

Обозначая некоторый круг профессиональных компетенций учителя, Е.В.Бережнова указывает те, которые служат показателями качества подготовки специалиста – педагога: выпускник должен *знать* основные документы, касающиеся образования (Конституцию РФ, законы РФ, в том числе закон «Об образовании», Конвенцию о правах ребёнка, решения правительства РФ и органов управления образованием по вопросам образования); *знать* основы общих и специальных теоретических дисциплин в объёме, необходимом для

решения типовых задач профессиональной деятельности. Выпускник должен *уметь решать* типовые задачи, в соответствии с видами профессиональной деятельности (учебно-воспитательной, социально-педагогической, культурно-просветительской, научно-методической, организационно-управленческой).

Е.В.Бережнова утверждает, что функцию интегрального показателя качества подготовки специалиста может и должно выполнять сложное умение – решение учителем педагогических задач. Педагогические задачи бывают разными. Одни можно решать на основе просто здравого смысла, для решения других необходимо иметь достаточный педагогический опыт. Но есть задачи, решить которые, руководствуясь только первым или вторым, вряд ли возможно. Это – проблемные задачи. Именно в решении таких задач проявляются профессионализм учителя, его педагогическое мастерство. Они решаются на основе научно-педагогического знания. Обучение студентов использованию научных знаний в решении педагогических задач меняет их взгляды на некоторые проблемы, возникающие в учебно-воспитательном процессе. Будущие учителя поднимаются на более высокий уровень их рассмотрения и выбирают более конструктивные решения [3, с.270].

И.В.Щербакова понимает профессиональное развитие личности как рост, становление, интеграцию личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное, как активное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее в дальнейшем к творческой самореализации в профессии. При таком подходе, профессиональное развитие будущего педагога тесно взаимосвязано с развитием у него ещё в процессе обучения в вузе профессиональной компетентности, поскольку в современных условиях формирование знаний не является главной целью образования (знания ради знаний). Знания и умения как единицы об-

разовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы выпускнику вуза быть успешным в современном информационном обществе. Для студента, будущего учителя, чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности.

Э.П.Гусинский, Ю.А.Турчанинова считают, что в полной мере профессиональная компетентность может проявиться лишь у работающего учителя в процессе самостоятельной практической деятельности, хотя ее предпосылки и отдельные стороны формируются уже в период обучения в педагогическом вузе. Исследователи отмечают, что будущий учитель изучает свой предмет, то есть делает то, что будут делать потом его ученики. В институте он учится, а в своей профессиональной деятельности ему предстоит заниматься совершенно иным делом: организовывать учение, обеспечивать воспитание, понимать ребенка, содействовать его росту и развитию. Поэтому профессиональное становление учителя протекает труднее, острее, больнее, чем у представителей других профессий. И, соответственно, особую актуальность приобретает развитие у будущего педагога ещё в вузе основы для формирования профессиональной компетентности как условия его более успешной и быстрой адаптации в самостоятельной профессиональной деятельности.

Рассматривая процесс становления профессиональной компетентности выпускников высшей педагогической школы, мы пришли к выводу, что исследованию характеристики профессиональной компетентности студентов педагогических вузов в современной литературе уделялось и уделяется гораздо больше внимания, чем становлению профессиональной компетентности студентов технических вузов.

Рассмотрим особенности формирования профессиональной компетентности студентов технических вузов. А.С.Андриенко

выделяет в функциональной структуре профессиональной компетентности будущего выпускника технического вуза регулятивную, когнитивную и коммуникативную компетентности в совокупности их составляющих. В структуре профессиональной компетентности специалиста выделяются специальная, социальная и индивидуальная компоненты компетентности.

Всё это доказывает, что структура профессиональной компетентности студентов технических вузов имеет свои особенности по сравнению с профессиональной компетентностью студентов педагогических вузов. На наш взгляд, данное утверждение необходимо учитывать при формировании профессиональной компетентности специалистов, которые в будущем будут заниматься преподавательской деятельностью (что часто практикуется, когда специальные технические дисциплины в вузах преподаются преподавателями, имеющими диплом инженера). Следовательно, преподаватели технических дисциплин нуждаются в педагогической подготовке. По результатам опроса преподавателей технических кафедр Рязанского государственного радиотехнического университета – не педагогов, более 80% из них столкнулись с данной проблемой. Изложенное позволяет сделать вывод о необходимости ознакомления данной категории преподавателей с базовыми принципами педагогики высшей школы, что доказывает В.И.Андреев, когда дает следующее определение сущности педагогического принципа: «Педагогический принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [1, с.170].

Ещё одним фактором, усложняющим определение структуры профессиональной компетентности студентов технических вузов, является невозможность формирования устойчивой структуры профессиональной компетентности будущих технических специалистов. Как отмечают шведские исследователи проблемы формирования профессиональной компетентности студентов технических вузов Хакан Халт, Мэдлен и Ларс Долгрэн, Хелен Хард, невозможность делать долгосрочные прогнозы в отношении точного набора профессиональных умений, которые пригодятся выпускнику в будущей профессиональной деятельности, вынуждает переносить акцент в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста на знания и умения, которые дадут выпускнику возможность самостоятельно совершенствовать свою профессиональную компетентность [6].

Таким образом, на общенаучном уровне профессиональная компетентность включает в себя знание основ наук, а также высокий уровень анализа ситуации, знание профессиональных требований и особенностей профессиональной деятельности; принятие ограничений, которые возможны в процессе выполнения профессиональных обязанностей.

Отсюда профессиональная компетентность – это категория, интегрирующая такие характеристики субъекта, как глубокое понимание существа выполняемых задач и проблем; хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями; умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувство ответственности за достигнутые результаты; способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей.

При формировании профессиональной компетентности студентов следует учитывать и другие социально-психологические характеристики, входящие в систему профессиональной компетентности, проявля-

ющиеся в умениях профессионального общения, к примеру – способность к критике и самокритике. В эту группу следует также отнести и умение работать в малом и большом коллективе. Следует также обратить внимание и на общечеловеческие ценности, этические, моральные нормы. Профессиональная компетентность специалиста не сводится только к знаниям и умениям. Её существенной характеристикой является возможность мобилизации знаний и умений в нужный момент, когда возникает такая необходимость, наряду с постоянной работой в направлении самосовершенствования и саморазвития.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
3. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей / Е.В. Бережнова // Компетентности в образовании. Опыт проектирования. – М., 2007. – С. 267–273.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – 3-е изд. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000.
5. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
6. Hakan Hult, Madelein Abrandt, Lars Owe Dahlgren, Helen Hard. Freshmen's and Senior's thoughts about Education? Professional identity and Work. Segerstad Linkoping University, Sweden. <http://www.aare.edu.au/03pap/dah03725.pdf>.
7. Recommendation of the European Parliament and of the Council (on key competences for lifelong learning). http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#basic.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Г.И. Салыхова

Ключевые слова: компетенции, компетентность, социальная компетенция, иностранный язык.

Обществу необходимы специалисты, которые способны решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит от развитых в стенах учебного заведения компетенций, т.е. новых качественных образований, основанных на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены в процессе учения.

Главное назначение высшего образования – становление студента как личности, специалиста, который должен быть готов к самостоятельным размышлениям, поиску и диалогу в процессе решения фундаментальных и прикладных, жизненно важных проблем в науке, технике, культуре и обществе. Современное общество предполагает новый тип личности, которая, в свою очередь, является основой такого общества. Особенностью этой личности выступает ее социальная компетенция.

Поэтому задача развития социальных компетенций будущих специалистов является одной из важнейших в деятельности вуза.

В то же время сегодня можно наблюдать отсутствие навыков социального взаимодействия у многих выпускников учебных заведений. Будущие специалисты не умеют находить конструктивные решения в сложных конфликтных ситуациях, не имеют опыта сотрудничества в группе, т.е. социальная компетенция у них практически не сформирована.

На сегодняшний день существует множество определений понятия компетенции.

Компетенции – это динамические комбинации характеристик (относящихся к знанию и его применению, позициям и обязанностям), описывающих результаты обучения по некоторой образовательной программе или то, что могут исполнять обучающиеся по окончании образователь-

ного процесса. Компетенция – комплексная характеристика способности выпускников демонстрировать и применять полученные в результате освоения образовательной программы знания, умения, интеллектуальные и практические навыки, личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности. Компетенция – стремление и готовность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Таким образом, в широком плане компетенция понимается как способность субъекта реализовать свою компетенцию в той или иной сфере деятельности. Компетенция в данном контексте означает некую зону ответственности, круг обязанностей, функцию или набор функций, закрепленных за субъектом в системе социального функционирования.

В отечественной литературе выделяют три группы компетенций. Теоретической основой выделения этих групп компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций можно разграничить три основные группы компетентностей:

– компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Такая классификация позволяет структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых компетенций/компетентностей.

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:

– компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

– компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;

– компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии: смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

– компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудниче-

ство, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека

– компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

– компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет технологией [1, с.7].

Таким образом, вопрос о формировании у студентов социальной компетентности – это вопрос об их подготовке к самостоятельной жизни, об их социальной защите и о социальном становлении.

Социальная компетенция – проявление единства (интеграция) знаний, умений, навыков, способов деятельности, качеств и свойств личности, позволяющих действовать самостоятельно в типичных социальных условиях. Социальная компетенция характеризуется следующими основными параметрами: адекватными, эффективными, наиболее рациональными способами

поведения в условиях реального времени в данной общественной системе; саморегулирующей индивидуальной жизни в соответствии с требованиями окружающих и выбора наиболее оптимального способа сочетания общественных и индивидуальных интересов. Социальная компетенция помогает человеку строить процесс личностной самореализации, опираясь на существующий потенциал развития общества.

Социальная компетенция – это способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в процессе речевого общения и осуществления какой-либо иной деятельности на основе имеющихся знаний, навыков, умений, сформированных коммуникативных способностей и качеств личности. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин замечают, что социальная компетенция обусловлена наличием желания, потребности, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по общению, а также собственной самооценкой, умением ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею [2, с.333]. Иными словами, социальная компетенция обеспечивает взаимодействие и общение человека с другими людьми и, следовательно, формируется, развивается и реализуется в социуме, в социальной ситуации.

Социальная компетенция определяется качеством личности, сформированным в процессе ее социализации, представляет определенный уровень интегрированных знаний, опыта деятельности человека, обеспечивающих эффективное выполнение заданных социальных ролей, и определяет направленность личности и ее готовность к эффективному взаимодействию со средой [3, с.15].

Задачами развития социальной компетенции являются следующие:

- помочь учащимся узнать самих себя, свои возможности и способности, свои интересы и склонности и на основе этого установить свою профессиональную направленность;

- подготовить учащихся к тем сложностям, с которыми связана взрослая жизнь:

помочь достаточно точно определить смысл и цель своей жизни, кем он хочет быть в этой жизни, что хочет совершить, чего добиться;

- подготовить учащихся к семейной жизни, к осознанию ответственности перед членами семьи;

- подготовить их к выполнению своих гражданских обязанностей, ознакомить с правовыми нормами, действующими в обществе.

В процессе формирования социальной компетенции в период профессионального образования важнейшим является самоутверждение личности в той или иной социальной и профессиональной группе, обретение ею определенного социального статуса.

Воспитание социальной компетенции в профессиональном образовании особенно актуально. В этот период личность получает профессию, осуществляется процесс поиска главных жизненных ценностей, личного образа жизни.

Социальную компетенцию мы рассматриваем как универсальную способность профессионала эффективно решать практические социальные задачи в профессиональной деятельности, осознавая право и обязанность самостоятельно сделать свой выбор и не бояться рисковать, выстраивать свою профессиональную карьеру, исходя из своих индивидуальных ценностей и проецируя их в соответствии со стратегией развития общества, нравственными основаниями и правилами.

Студенты вполне понимают, что сформированность социальной компетенции является показателем профессионализма, что сегодня востребованы общительные, активно действующие, нестандартно мыслящие, способные ориентироваться в изменяющемся мире специалисты. Совершенствованию профессиональных качеств путем развития социальной компетенции способствуют как общеобразовательные, так и профессионально направленные материалы.

Одним из важнейших средств развития социальной компетенции студентов является иностранный язык, обладающий всеми характеристиками образовательной программы, ориентированной на компетентностную модель образования. Акцент в обучении иностранному языку делается не только на изучение культурологических особенностей народа изучаемого языка, но и на выработку совокупности универсальных стереотипов профессионального поведения будущего специалиста.

На сегодняшний день языковая подготовка сама по себе еще не обеспечивает возможности адекватно участвовать в общении с помощью изучаемого языка. К адекватному общению может привести обучающегося лишь социальная компетентность, соединяющая в себе ценностное понимание социальной действительности, социальные знания как руководство к действию, умение осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека.

Необходимо оптимизировать процесс формирования социальной компетентности: разрабатывать содержание учебного материала, способствующего формированию социальной компетентности; выбирать надлежащие формы организации учебных занятий по изучению иностранного языка, повышающих эффективность процесса формирования социальной компетентности.

Формирование и развитие социальной компетенции с использованием иностранного языка будет способствовать приобщению учащихся к новому социальному опыту, к системе социальных связей, усвоению определенных норм и ценностей, социальных влияний и отношений, которые позволят им стать полноправными членами общества, адаптироваться и действовать в существующей социальной среде [4, с.266–268].

Основное содержание обучения иностранному языку состоит в развитии именно социальной компетентности в контексте

социокультурных и социолингвистических реалий страны изучаемого языка. Содержание социокультурной и социолингвистической компетенции и выбор технологий развития данных компетентностей учащихся на базе технологий развития социальной компетентности взаимосвязано ведут к образованию вторичной языковой личности, что способствует значительному развитию способности к социальной адаптации в обществе в целом и в родной ему социальной среде в частности. Таким образом, содержание обучения иностранному языку имеет неопределимое значение для подготовки учащегося к полноценному участию в деятельности общества.

Процесс изучения иностранных языков уникален тем, что имеет ярко выраженный социальный контекст. Лингводидактическое, педагогическое, психологическое и другие научные направления акцентируют внимание преподавателей и студентов на необходимости целенаправленного формирования социальной компетенции, которая проявляется во всех жизненных сферах и от степени сформированности которой зависит способность человека ориентироваться в различных социальных ситуациях и правильно адаптироваться к ним. Интеграционность социальной компетенции на занятиях проявляется в междисциплинарности знаний, способностей и тесной взаимосвязи с другими видами компетенций: коммуникативной, интеллектуальной и интеркультурной [5, с. 272].

Занятия по иностранному языку помогают студентам развивать такие необходимые качества, как:

- способность работать в команде;
- способность брать на себя ответственность при решении различных вопросов;
- способность проявлять инициативу;
- способность выявлять проблемы и искать пути их решения;
- умение анализировать новые ситуации и применять для их анализа уже имеющиеся знания;

– способность принимать решения на основе «здорового смысла» (при отсутствии всей необходимой информации);

– умение проявлять настойчивость;

– умение в условиях конфликта найти аргументы в пользу противоположной стороны.

Таким образом, иностранный язык, развивая социальную компетенцию, способствует самодостаточному функционированию личности в обществе, усвоению новых способов деятельности.

Для активного овладения языком, для того, чтобы научить учащихся использовать язык в речи, нужны активные методы, специальные формы организации деятельности обучаемых, особые средства обучения. Обучение речи представляет собой процесс постепенного развития речи обучаемого от исходного самостоятельного речевого поступка или речевого действия, отвечающего определенной цели – к коммуникативному намерению, к речевой деятельности.

Необходимость создания психологически благоприятного климата на занятиях по изучению иностранного языка, организация учебной среды, профессионализм преподавателя, вопросы отбора языкового и речевого материала являются факторами эффективного иноязычного общения, способствующими формированию социальной компетентности на занятиях по иностранному языку.

Формы и методы обучения языку способствуют воспитанию у будущего специалиста положительного отношения к профессиональной деятельности, обеспечивают формирование творческого мышления и закрепление профессиональных социально-психологических знаний.

Социальная компетентность предполагает знание не только языковых форм, но и умение использовать их для реальной цели коммуникации как механизм социальной компетентности. Такой подход возможен только в атмосфере доверия и сотрудничества на занятиях, когда студенты вовлечены в процесс обучения.

На занятиях при обучении поведенческим моделям иноязычного общения не ставится целью перенос коммуникативных элементов иноязычной культуры в родную культуру изучающих иностранный язык. Использование некоторых элементов из «поведенческого репертуара» носителей языка ограничивается целенаправленно создаваемой преподавателем условной языковой среды.

Условная языковая среда – это совокупность лингвистических, психолого-педагогических, дидактических факторов, обеспечивающих эффективное иноязычное общение на уроке иностранного языка и вызывающих у обучаемых естественную потребность в общении, как фактора социальной компетентности. Условная языковая среда имеет много общего с естественной языковой средой. Цель организации условной языковой среды в курсе обучения иностранному языку заключается в том, чтобы вызвать у обучаемых естественную потребность в общении. Иноязычное общение является одновременно и целью и средством обучения иностранному языку. Научиться общаться на иностранном языке можно только в условиях иноязычного общения. Задача состоит в том, чтобы придать обучению характер общения, а общению – характер естественной коммуникации на иностранном языке.

По мнению Е.И. Пассова, достичь подобия процесса обучения и общения можно лишь по следующим признакам:

– целенаправленный характер речевой деятельности, когда человек стремится своим высказыванием как-то воздействовать на собеседника;

– мотивированный характер речевой деятельности, когда человек высказывается потому, что к этому его побуждает что-то личное, в чем он заинтересован как человек, а не как обучаемый;

– наличие каких-то взаимоотношений с собеседником, образующих ситуацию общения;

– использование тех предметов обсуждения, которые действительно важны для данного человека;

– использование тех речевых средств, которые функционируют в реальном процессе общения.

Перечисленные выше аспекты обучения иностранному языку взаимосвязаны и, в целом, являются факторами эффективного иноязычного общения, способствующими формированию социальной компетентности на занятиях по иностранному языку. [6, с.32].

Таким образом, необходимыми условиями развития социальных компетенций средствами иностранного языка являются следующие: профессионализм преподавателя, психологически благоприятный климат на занятиях, отбор языкового и речевого материала, целенаправленное создание условной языковой среды.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. – <http://www.eidos.ru/journal/index.htm>
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб., 1999.
3. *Мосягина Г.П.* Формирование социальной компетенции будущих педагогов. Методические рекомендации / авт.-сост. Г.П. Мосягина. – Ставрополь: Литера, 2006.
4. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М., 2002.
5. *Дружинина М.В.* Социальный контекст в преподавании иностранных языков. – <http://romorsu.ru/ScientificLife/Librarv/Sbornic/>
6. *Бахтеева С.С.* Формирование социальной компетентности специалиста в процессе обучения иностранному языку в вузе экономического профиля. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. ■

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

В.А.Сорока

Ключевые слова: внутрифирменное обучение; обучение персонала; оценка внутрифирменного обучения персонала; психологические критерии эффективности внутрифирменного обучения; модель адаптивного поведения; модель профессионального развития личности; оценка на основе индивидуальной относительной нормы и социальной относительной нормы; оценка обучения руководителем; оценка обучения сотрудником.

Постоянная нехватка квалифицированных кадров и часто меняющиеся требования к профессиональным знаниям сотрудников, основанные на быстром старении знаний, полученных в учебных заведениях, сокращающиеся сроки перехода на новые технологии в работе большинства отраслей экономики требуют многократного обучения и переобучения человека на протяжении всей трудовой жизни. Значительное увеличение потребностей в дополнительном профессиональном обучении привело к тому, что компании взяли на себя дополнительные затраты

за обновление знаний своих сотрудников. Необходимость в повышении кадрового потенциала предприятий, стала удовлетворяться с помощью максимального сближения рабочих и учебных мест путем создания специальной системы подготовки персонала.

Под **внутрифирменным обучением** мы будем понимать процесс совершенствования знаний, умений и навыков, способностей сотрудников под руководством опытных преподавателей, осуществляемый в реальном пространстве трудовой деятельности субъекта на предприятии. Сущнос-

тными признаками внутрифирменного обучения являются: объективная обусловленность обучения потребностями производственного процесса; единство мотивационных, интеллектуальных, физических и практических компонентов деятельности; обусловленность обучения конкретной ситуацией, сложившейся в организации; использование сочетания наиболее оптимальных и рациональных приемов, методов и средств обучения; направленность субъекта обучения на совершенствование способов и приемов решения специальных задач использования в дальнейшей деятельности.

В настоящее время уже можно говорить о развитии новой отрасли – педагогики подготовки персонала, которая складывается на стыке психологии, педагогики, менеджмента, социологии и экономики. Главная ее задача – изучение опыта подготовки, переподготовки, повышения квалификации на предприятиях, теоретические и практические исследования по определению эффективных форм и методов обучения и развития обучающихся, вооружение преподавателей обучения психолого-педагогическими знаниями, поиск наиболее эффективных форм и технологий в работе внутрифирменных центров обучения.

Основной целью нашего исследования было определение критериев эффективности внутрифирменного обучения. Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, или классификация чего – либо, мерило оценки. Под психологическим критерием будет понимать психологический принцип или условие, на основании которого производится оценка.

В виду того, что основную ответственность за все управленческие процессы в компании несет руководитель, следовательно, только директор и его ключевые сотрудники определяют внутреннюю образовательную политику предприятия. Поэтому, мы посчитали необходимым изучить позицию руководителей предприятий как заказчиков образовательной услуги в от-

ношении организации внутрифирменного обучения персонала. Ста семнадцати руководителям: директорам, их заместителям и ключевым сотрудникам 13 предприятий было предложено осветить личное понимание изучаемого вопроса в форме анкеты. Анкета содержала открытые вопросы по перечисленным ниже направлениям: в чем выражается успешность в работе центра обучения персонала; какие желательны изменения в процессе подготовки кадров; каких знаний и навыков не хватает подчиненным; какие формы обучения наиболее прогрессивны и удобны; с какой периодичностью необходимо проходить повышение квалификации; чему необходимо обучать кадровый резерв?

Результаты анкетирования со свободными текстами подверглись контент-анализу. Основные выводы, можно сформулировать так:

- руководители относятся к обучению на предприятии как части единой организационной культуры и установленных бизнес процессов предприятия;
- руководители уверены, что увеличение финансовой прибыли напрямую зависит от производительности труда, которое можно увеличить путем повышения квалификации персонала;
- каждый сотрудник должен проходить обучение не менее раза в год;
- наилучшей формой обучения опрошенные считают дистанционное обучение с применением видеофильмов, интерактивных заданий в электронном виде.

Для нахождения наиболее весомых критериев эффективности, а также выяснения их психологической сущности был проведен факторный анализ.

Результаты исследования показали, что руководители компаний оценивают эффективность обучения по пяти значимым для них факторам – критериям, которые можно разделить на два класса, соответствующих двум моделям профессионального труда: формальные (модель адаптивного поведения) и содержательные, собственно пси-

хологические (модель профессионального развития), предложенными Л.М. Митиной (2001).

Модель адаптивного поведения содержит единственный оценочный критерий – соответствие формальным требованиям и нормам по организации процесса и оформлению проводимого обучения. Критерий оценивает исполнительность и лояльность к системе, при этом не учитывает качественные и содержательные факторы, отражающие результативность обучения.

Модель профессионального развития содержит четыре критерия, составляющих единый комплекс психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения в рамках модели профессионального развития:

«Оценка процесса» – оценка эффективности обучения строится на основе индивидуальной относительной нормы (ИОН), критерий оценивает процесс развития личностных качеств и фиксирует динамику изменений, происходящих непосредственно с индивидуумом относительно прежних его достижений;

«Оценка результата» – эффективность обучения оценивается на основе социальной относительной нормы (СОН) и включает оценочное сравнение экономических, статусных и др. показателей, обусловленных проводимым обучением. Критерий оценивает достижение результата по социально значимым параметрам, принятым в данной компании и обществе;

«Оценка заказчика» – эффективность обучения оценивается на основе сравнения достижения внутренних ожиданий. Критерий оценивает эффективность обучения с точки зрения достижения поставленных целей в плане приобретения новых, качественных знаний, их практической применимости в повседневной работе и фактически приобретенных знаний;

«Оценка участника» – эффективность обучения оценивается на основе интереса и удовлетворенности человека от участия в обучающем процессе.

Данные четыре критерия отражают варианты единого комплекса психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения в рамках модели профессионального развития. Разместив вышеназванные критерии по осям системы координат, получим графическое изображение системы психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения (рис. 1).

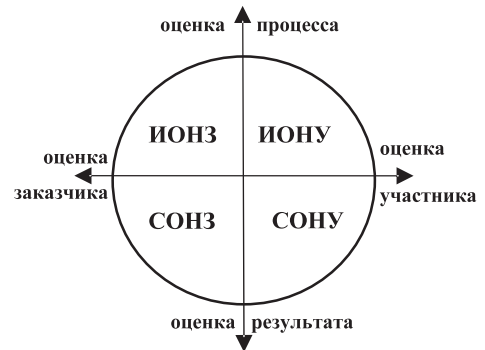


Рис. 1. Комплекс психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения

Первый квадрант (ИОНУ) отражает оценку эффективности обучения его участником, основанную на ИОН.

Второй квадрант (ИОНЗ) отражает оценку эффективности обучения, основанную на оценке ИОН «заказчика». «Заказчик» – руководитель или сам участник обучения проводит сравнение результатов в работе после обучения с внутренним своим ожиданием в работе до обучения.

Третий квадрант (СОНЗ) отражает оценку эффективности обучения, основанную на роли заказчика в оценке на основе СОН – «заказчик» проводит сравнение результатов (экономических и статусных и др.) сотрудника до и после обучения с соответствующими результатами других людей, прошедшими или не прошедшими подобного обучения.

Четвертый квадрант (СОНУ) отражает оценку эффективности обучения участником обучения, основанную на СОН – сравнение достигнутого результата после обу-

чения с соответствующими результатами других сотрудников, прошедшими или не прошедшими подобного обучения.

Комплекс психологической оценки эффективности внутрифирменного обучения отражает вариативность системы оценки эффективности внутрифирменного обучения на основе применяемых респондентом психологических критериев. При этом для оценки оценивающий применяет как социальную относительную норму, так и индивидуальную относительную норму и роль заказчика или участника обучения. Возможные совпадения и разногласия в оценке эффективности одного и того же внутрифирменного обучающего мероприятия обусловлены применением для оценки респондентами разных психологических критериев эффективности.

Определенные в исследовании критерии имеют важное теоретическое и практическое значение для понимания принципов,

на которых базируется оценка заказчиками и участниками обучающих мероприятий, программ обучения и всей работы центров внутрифирменного обучения.

Литература

1. *Миленко Г.* Анализ проблем в области повышения квалификации менеджеров стран Центральной и Восточной Европы // Проблемы теории и практики управления. – 2000. – № 1. – С. 12–16.
2. *Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001.
3. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
4. *Соле Пареллада Ф.* Как разработать программу переподготовки кадров на предприятиях: Практик. пособие / Соле Пареллада Ф., Мирабет Вальонеста М.; под ред. М.В.Мишкевича; пер. с исп. Х.-К. Л. Попка, Н.В. Попок. – Мн.: Тэхналогія; Издательство БГЭУ, 1998. ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА

И.Л.Радошнова

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, управленческая подготовка менеджера.

Социальная направленность личности будущего менеджера как объект нашего исследования сопряжена с необходимостью изучения обоснованных в психолого-педагогической науке категорий «направленность», «профессиональная направленность», что позволило выявить общее и особенности центрального понятия нашей диссертации.

Исследования, посвященные вопросам развития личности будущего менеджера, поиску наиболее оптимальных путей демократизации и переориентации вузовского образования на развитие профессионально значимых качеств личности, доказывают, что эффективность управленческой деятельности детерминирована такими факторами, как уровень развития профессионального мастерства менеджера, сформированность системы его профессиональных знаний, достаточный уровень социальной направленности.

Представители гуманистической психологии определяют направленность личности как неистребимое стремление личности к самоактуализации. Отвергая представление о том, что поведение человека определяется либо совокупностью наследственных (генетических) факторов, либо влиянием среды, гуманистические психологи подчёркивают идею о том, что, в конце концов, каждый из нас ответственен за то, кто мы и чем становимся. Гуманистическая психология в качестве основной модели принимает ответственность че-

ловека, свободно делающего свой выбор среди предоставленных возможностей. Люди мотивированы поиском личных целей, что делает их жизнь значительной и осмысленной. Что направленность человеческого поведения определяется иерархической системой потребностей. Низший уровень мотивационной иерархии образован физиологическими потребностями; затем следует потребность в безопасности и защите, далее – потребности принадлежности и любви; потребности самоуважения; на высшем уровне находятся потребности в самоактуализации, или в личном совершенствовании. При этом потребность более высокого уровня начинает определять поведение и деятельность человека только при условии удовлетворения более низших потребностей.

Изучение проблемы направленности личности, её деятельности и поведения в представленных зарубежных теориях личности зависит от более общих позиций авторов по отношению к свободе либо детерминизму человеческого поведения, его биологической обусловленности либо формированию средой. В рамках различных, автономных по отношению друг к другу теорий, исследуются отдельные параметры, характеристики сложного, многокомпонентного феномена, определяемого в отечественной психологии как направленность личности.

В отечественной психологии направленность понимается как «ядро» личнос-

ти, интегрирующее начало процессов и состояний человека, стержень структуры личности, предопределяющий её поведение в различных ситуациях. Традиционно направленность понимается как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности относительно независимых от наличных ситуации. Часто выделяется более узкое понимание данного термина – как тип направленности на себя, других, на деятельность. Однако анализ психолого-педагогической литературы показал наличие понятийной неопределённости такой структуры личности, как направленность.

Отмечается, что несмотря на различие трактовок личности, в качестве её ведущей характеристики выделяется направленность. В разных концепциях данная характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция», «смыслообразующий мотив», «основная жизненная направленность», «динамическая организация «сущностных сил» человека». Следовательно, направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее её психический склад [1, 5, 6].

В современных исследованиях в отечественной психологии личности выделяют три основных подхода к пониманию направленности: мотивационно-деятельностный, личностно-мировоззренческий, мотивационно-смысловой.

Основатели мотивационно-деятельностного подхода отражают направленность как основную составляющую мотивационной структуры личности, понятие «направленность» рассматривается в качестве основной динамической характеристики человека, включая тенденции, потребности, интересы, установки в её структуру.

Подчеркивается, что направленность представляет собой «стержневую линию жизни», организующую активность человека и облегчающую принятие решений; такую функцию могут выполнять только устойчивые, доминирующие мотивационные структуры.

Характерно более широкое понимание направленности личности, включение в её структуру не только мотивации, но и таких личностных образований, как ценностные ориентации, социальные роли и статусы, отношения, мировоззрение. Определяется направленность как избирательная активность личности в её отношении к действительности, как субъективная, внутренняя сторона взаимодействия человека и мира. Система отношений личности включает эмоциональные, познавательные, преобразующие, этические, эстетические виды отношений. Она имеет иерархическую структуру – от ситуативных до устойчивых, интегрирующих множество моментов настоящего, прошлого и будущего.

Представляют направленность в виде социально обусловленной подструктуры личности, которая формируется путём воспитания. Направленность, взятая в качестве целого, в свою очередь включает такие подструктуры: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения. В этих подструктурах направленности проявляются и отношения, и моральные качества личности, и различные формы потребностей.

Отмечается, что направленность выполняет, прежде всего, ориентирующую функцию, определяя тенденции поведения и деятельности, в конечном итоге, социальный облик человека. Направленность проявляется в отношении к людям, обществу и самому себе.

Направленность включается в иерархию диспозиций личности – особого рода отношений, являющихся продуктом столкновений потребностей и ситуаций, в которых они могут быть удовлетворены. Это закреплённые в структуре личности отношения к условиям деятельности, сформировавшиеся благодаря предшествующему опыту и определяющие избирательность восприятия и реагирования.

При изучении направленности учитывается, что ядром личности выступает система относительно устойчивых, иерархизиро-

ванных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие) придают деятельности личностный смысл и определяют направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, то есть увидеть иерархию мотивов.

Вслед за авторами можно определить направленность личности как систему ведущих личностных смыслов, определяющих эмоциональные переживания, отношения человека к миру, себе, людям, характер его действий и поступков

Направленность определяют как целостную личностную мотивационно-смысловую структуру. Именно смысл как жизненное значение для субъекта предметов, явлений, социальных норм придаёт целостность направленности, объединяя побуждения и значимость, мотивы, цели и содержание деятельности. Смыслообразование, то есть формирование системы субъективных значимостей, эмоционально окрашенных отношений к окружающему миру, себе, другим людям, осуществляется личностью посредством всей иерархизированной структуры направленности человека, которая по-разному соотносится с различными внешними явлениями, условиями, обстоятельствами жизни и деятельности человека.

В целом, направленность личности – это уже сложившаяся система её важнейших целевых программ, определяющая смысловое единство её инициативного поведения, противостоящего случайностям бытия. Иначе говоря, это то, что феноменально даёт себя знать в непреходящих жизненных устремлениях субъекта.

Именно в этом свойстве выражаются цели, во имя которых действует личность, её мотивы, её субъективные отношения к различным сторонам действительности. В глобальном плане направленность можно

оценивать как отношение того, что личность получает и берет от общества к тому, что она ему даёт, вносит в его развитие. По мнению большинства исследователей, направленность личности является сложным мотивационным образованием.

В связи с этим сведение направленности личности просто к потребностям, интересам, мировоззрению, убеждению или идеалам, как это иногда делается, неправомерно. Только устойчивое доминирование потребности или интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок, может формировать стержневую линию жизни. Таким образом, присутствующих оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно, чтобы считать её одним из видов направленности личности. Направляет действия и деятельность, и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывают социальные установки, связанные с межличностными и личностно-общественными отношениями, отношением к труду и т.п. [5, 7].

Исследователи осуществили типологизацию направленности личности. Выделяют следующие типы личностной направленности: гуманистическую, эгоистическую, депрессивную и суицидальную. Гуманистическая направленность характеризуется положительным отношением личности к обществу. Эгоистическая направленность – положительным отношением к себе и отрицательным – к обществу. Депрессивная направленность личности характеризуется тем, что для человека он сам не представляет никакой ценности, а его отношение к обществу можно охарактеризовать как терпимое. Суицидальная направленность наблюдается в тех случаях, когда ни общество, ни личность для самой себя не представляет никакой ценности.

У человека может быть сразу несколько направленностей. Такое выделение типов направленности показывает, что она мо-

жет определяться не комплексом каких-то факторов, а только одним из них, например личностной или коллективистской установкой и т.п. Структура направленности личности может быть простой и сложной, но главное в ней – это устойчивое доминирование какой-то потребности, интереса.

При существующем многообразии подходов к рассмотрению данного феномена не выработана единая концепция развития направленности, характеристики её структурных компонентов, форм проявления.

Анализ психологических, социологических и педагогических источников позволил нам выделить сущностные характеристики направленности личности менеджера. Это устойчивость системы доминирующих мотивов, направляющих поведение и деятельность человека, проявляющихся в системе убеждений, склонностей, стремлений установок; совокупность структурных составляющих направленности, влияющих на избирательность действий и поступков, выбор стратегии действия, принятие решений; смыслообразующая функция направленности, осуществляющаяся на основе нравственных ориентаций [2, 3, 4].

Дальнейшее исследование проблемы проводилось на базе Оренбургского государственного института менеджмента с точки зрения обращённости субъекта, студента, будущего специалиста к предмету профессионального самоопределения.

Направленность личности менеджера интегрирует в себе потребности, мотивы, намерения, установки и нравственные ориентации личности по отношению к обществу и профессии, что было учтено при характеристике понятия «профессиональная направленность».

Соотнеся собственную точку зрения с позициями исследователей, мы составили следующее описание профессиональной направленности: это специфическая сторона общей направленности; самостоятельная смыслообразующая структура, совокупность личностных свойств; стержень, ядро профессионального самооп-

ределения личности; система внутренних условий: мотивов, ценностей; установка личности на данный вид деятельности, которая проявляется на основе устойчивых профессиональных мотивов и намерений, а также уверенность в соответствии своих способностей выбранному профилю и удовлетворённость выбором профессии.

Особенностями социальной направленности личности будущего менеджера выступают: ориентированность на социально значимые достижения и объектно-предметную конкретизацию к социальной ситуации жизненных целей; гармоничность уровня возрастного и социально-психологического развития; регулируемость избирательности социальных ролей и статуса в обществе с учетом имеющегося социального опыта; рефлексивность на основе взаимосвязи профессиональных знаний и адекватных социальных ориентаций субъекта, что требует целенаправленной организации образовательного процесса в вузе [2, 4].

Одним из эффективных средств формирования социальной направленности личности будущего менеджера, апробированным нами в ходе педагогического эксперимента, выступают тренинговые занятия, предусматривающие обоснованное авторское целеполагание своего профессионального выбора, познание особенностей содержания и требований профессиональной деятельности к ее носителю – менеджеру, осуществление рефлексии имеющегося опыта освоения профессии в теории и практикоориентированной деятельности.

Была предложена эталонная модель руководителя, на основе которой студентам необходимо было в результате групповой работы создать портрет менеджера с выраженной социальной направленностью личности. В итоге образ менеджера обогащался социально востребованными личностными качествами, о которых, по признанию студентов, никто раньше не задумывался всерьез. В обобщенном виде выглядело это следующим образом.

1. Специальная управленческая подготовка, включающая комплекс знаний о состоянии социальной ситуации в обществе, стране, регионе, районе проживания и деятельности.

2. Делегирование полномочий социально ориентированным сотрудникам.

3. Умение работать с документами, с учетом их социальной значимости для окружающих.

4. Личное желание руководить в сочетании с интересами социума.

5. Доводить начатое до конца, добиваясь социально востребованного результата.

6. Готовность взять на себя ответственность по решению социально значимых задач и проблем.

7. Способность генерировать идеи во имя социального благополучия.

8. Семейная поддержка как показатель успешности в микросреде социума.

9. Высокая коммуникабельность, отражающая способность к выстраиванию социальных отношений.

10. Умение менять стили управления по необходимости, адекватно сложившейся социальной и профессиональной ситуации.

11. Высокая профессиональная подготовленность (компетентность) как основа совершенствования социума в целом, зависящего от уровня образованности и профессионализма каждого его члена.

12. Опыт выполнения различных функций, социальных ролей.

13. Умение работать с людьми различного социального статуса и профессионального уровня.

14. Умение управлять людьми, представителями разных социальных слоев и категорий населения.

15. Опыт деятельности во благо современного общества и прогресса.

На этапе проведения названных занятий решались:

1) дидактические цели:

- ранжирование и обсуждение качеств, необходимых современному руководителю;

- установление соответствия качеств руководителя различным моделям управления;

- творческое внесение дополнительных качеств оценки компетентности руководителя и выделение новых стилей руководства;

2) воспитательные:

- воспитание культуры диалога и дискуссии;

- воспитание умения слушать друг друга (т.е. быть партнерами по общению);

3) игровые:

- имитация деятельности подбора кадров;

- набор максимального количества очков лично и в группах;

- выделение студентов, наиболее готовых к руководящей деятельности;

4) исследовательские:

- введение новых параметров, дополняющих модель.

Заданная ситуация предполагала, что сотрудники органов управления образованием занимаются разработкой критериев подбора руководителя в ДОО. Идет обсуждение в комиссии. В этой связи развивались следующие события:

1. Ранжирование предложенных параметров индивидуально.

2. Групповое обсуждение по индивидуальным оценкам, выработка коллективной оценки и дополнительных параметров по мнению группы.

3. Определение ошибок индивидуального и группового ранжирования

4. На исследовательском этапе обсуждение групповых дополнительных параметров и выделение дополнительных стилей управления (руководства), занесение их в таблицу.

5. Подведение итогов, распределение призовых мест и определение студентов, наиболее подготовленных к деятельности руководителя (по итогам индивидуального ранжирования и с учетом участия в обсуждении).

В ходе занятий была разработана таблица оценивания активности участников, вклю-

чающая такие показатели, как стремление к лидерству, аргументированность, тактичность, умение слушать, культура дискуссии.

Таким образом, специально организованные тренинговые занятия, учебно-проектировочные игры позволяли студентам не только спроектировать модель современного руководителя, но и представить себя в роли руководителя, диагностировать, насколько собственные качества личности и сформировавшиеся профессиональные качества соответствуют требованиям социально-ориентированной профессиональной деятельности менеджера, определить пути для саморазвития.

Литература

1. Колмогорова, Н.В. Формирование типов направленности к педагогической деятельнос-

ти у студентов: автореф. дис.... кан. пед. наук / Н.В. Колмогорова. – Омск, 2005. – 22 с.

2. Мордовин С.К. Управление персоналом: Современная российская практика / С.К. Мордовин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.

3. Парахина В.Н. Стратегический менеджмент: учебник для вузов изд. – М.: Кнорус, 2006. – 496 с.

4. Семенов А.К. Основы менеджмента: практикум / А.К. Семенов, В.И. Набоков. – М.: Дашков и К°. – 2006. – 476 с.

5. Нугис, Л.И. Направленность личности в общении как профессионально значимая характеристика студентов: автореф. дис.... кан. псих. наук / Л.И. Нугис. – СПб., 2002. – 22 с.

6. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие для вузов / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.

7. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для высш. учеб. / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия. 2002. – 368 с. ■

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

К.Г.Каюмова

Ключевые слова: правовое образование, модернизация, непрерывная правовая подготовка, национально-региональный компонент, интернационализм.

В рамках современной социокультурной ситуации в России можно выделить тенденцию к гуманизации правового образования, которая характеризуется тем, что в рамках правовой реформы на принципах утверждающегося верховенства права и закона постепенно происходит демократическое обновление общества, права и свободы человека и гражданина утверждаются как высшая ценность. Однако данные процессы не подкреплены правовой традицией, а в массовом сознании право еще не является безусловной ценностью. В данных условиях все более ощутимым становится разрыв между новыми демократическими установками общества и низким уровнем правосознания учащихся.

Осуществление задач правового образования школьников связано с решением такой задачи как разработка принципиально новых подходов к определению структуры и содержания предметов социально-гуманитарного цикла.

Беря за основу общедидактическую систему критериев отбора содержания образования, разработанную Ю.К.Бабанским, И.Я.Лернером, М.Н. Скаткиным, выделенные в рамках школьного правового образования следующие критерии:

– критерий целостного и системного отражения в содержании школьного образования задач формирования самостоятельной личности, гражданина правового государства, человека правовой культуры;

– критерий научной и практической значимости содержания правового образования, включенного в самостоятельный предмет «Право»;

– критерий соответствия сложности содержания правового образования реальным возможностям усвоения материала школьниками;

– критерий соответствия объема содержания правового школьного образования отведенному на изучение предмета времени.

Проект Российского фонда правовых реформ «Правовое образование в школе» действует с июля 1997 года. Его появление вызвано пониманием возрастающей роли закона в условиях рыночной экономики и, соответственно, необходимостью более широкого правового образования учащихся старших классов российских средних учебных заведений. Цель проекта – создание образовательной программы по праву для 7-11 классов и обеспечение условий для ее широкого внедрения в общеобразовательных школах.

Выделяются два подхода в определении концептуальных основ содержания курса: первый связан с созданием граждановедческих курсов ситуативно-воспитательного характера, второй предполагает сохранение сложившейся практики преподавания основ социально-гуманитарных наук в рамках интегрированного курса обществоведения.

Анализ имеющегося опыта, результаты проведенных исследований показывают, что без учета и использования возможностей, предоставляемых образованием в сфере права, данные подходы не могут, в целом, решить задачу подготовки школьников к жизни и деятельности в обществе.

Судя по опубликованному проекту Концепции структуры и содержания общего образования в 12-летней школе, Министерство образования РФ отдает предпочтение интегративной форме обучения. Это объясняется тем, что на школу обрушился поток самых разнообразных курсов,

в основе которых лежат практически все общественно-гуманитарные науки: этика, правоведение, политология, философия, социология, экономика, экология, религиоведение, социальная психология и т.д. В качестве оптимального варианта предлагается сочетание интегративных и модульных курсов, дополняющих друг друга. В этом случае учитель имеет возможность выбрать то, что он считает наилучшим с точки зрения реальных возможностей региона, школы, уровня подготовленности класса, целей образования.

Однако формирование социально-правового опыта учащихся не получило должного отражения в школьной практике, хотя имеет довольно значительное научно-теоретическое обоснование в современной педагогической науке. Знания о законном и справедливом обществе, о правах, свободах и обязанностях, которые определяют содержание правового образования, не всегда значимы для учащихся. Эти знания школьники часто не умеют применять в реальной жизни, не могут воспользоваться представленными правами и свободами.

Как указано в «Концепции структуры и содержания правового образования в школе», достижение общих целей правового образования может быть обеспечено только при условии выделения права в самостоятельный предмет в рамках учебного плана в основной и старшей школе. При этом менее эффективным, с точки зрения современных целей образования и использования особых возможностей правового материала как учебного содержания, является преподавание права в основной школе как одной из содержательных составляющих интегрированного курса обществоведения. Наиболее предпочтительно использование различных «форматов» построения курса на каждой ступени общего образования, например:

- в начальной школе – часть интегрированного курса или небольшой модульный курс (практические правила поведения и действия);

- в 5-6-м классах – интегрированный курс пропедевтического характера, закладывающий основы для изучения в последующие годы не только правового, но и остальных курсов обществоведческого цикла (поведение человека, формирование способов регулирования отношений «человек – человек» и «человек – общество» в различные исторические эпохи, в различных культурах, в современном мире);

- 7-й класс – вводный правовой курс (мораль, право, справедливость, равенство, права человека, права несовершеннолетних, способы действия и возможности защиты своих прав в типичных, актуальных для подростка ситуациях);

- 8-9-й классы – систематический курс «Основы правовых знаний»;

- 10-11-й классы – в зависимости от профиля школы, класса, индивидуального учебного плана обучающегося право может быть представлено различными курсами: самостоятельный курс «Правоведение», набор специализированных (модульных) курсов «Право и экономика», «Право и демократия» и т.п., часть интегрированного курса «Человек, общество, право», а также их комбинациями.

Независимо от «формата» курса права, принципиальным остается решение им определенных образовательных задач на каждой из ступеней общего образования. Следующей тенденцией развития правового образования является обеспечение непрерывности правовой подготовки школьников на протяжении всего обучения в школе на материале содержания соответствующих курсов права применительно к каждой возрастной ступени. Отсюда можно выделить структуру содержания правового образования в школе, которая реализуется непрерывно на всех этапах обучения. Образовательной задачей ступени начального образования в сфере права является приобретение детьми:

- основ конфликтной компетенции применительно к реальным детским конфликтам; практического опыта действия в

реальных жизненных ситуациях, регулируемых правилами и нормами;

- представлений о праве как об особой форме регулирования отношений в человеческом обществе;

- знаний конкретных правил и норм поведения.

Соответственно, курс права займет различное место в этих программах: для общеобразовательного профиля право может быть представлено отдельным модульным курсом или разделом внутри интегрированного курса обществоведческого характера, для гуманитарного – самостоятельным учебным курсом или несколькими учебными курсами модульного типа, для социально-экономического профиля – самостоятельным учебным курсом или несколькими учебными курсами модульного типа. Перспективным подходом является также разработка курсов различного уровня сложности, обеспечивающих возможность самостоятельного выбора обучающимися соответствующего их интересам уровня изучения права.

В первые два года основной школы (5-6 классы) детям открывается смысл и значение правовых отношений в школе: они знакомятся с органами управления школы, получают доступ к дополнительному образованию (кружки, факультативы, курсы по выбору). На этом этапе деятельность детей организуется преимущественно как классно-групповая, она планируется учителем, овладение навыками действия в правовой сфере происходит преимущественно на материале практических знаний.

В основной школе (7-9(10) классы) перед ребенком полностью раскрываются все составляющие правового образования. Учащиеся приобретают основы правовых знаний, реализуют проектную форму деятельности в индивидуально-групповой форме, участвуют в школьном самоуправлении и т.п. В старшей школе учащиеся получают (в зависимости от избранного профиля) систематические (углубленные) знания в области права, разрабатывают

и реализуют различные социальные проекты, связанные с деятельностью внутри школы и за ее пределами, расширяется сфера их действия и ответственности в школьном правовом пространстве. Младшие школьники и подростки в рамках учебного процесса получают общие представления о государстве, его символах, правах и обязанностях граждан. В воспитании их морально-правовых чувств огромную роль играют музыка и изобразительное искусство – разучивание песен о Родине, изображение жизни общества в рисунках. Школьники этого возраста, участвуя в гражданских отношениях, нередко по неведению нарушают требования правовых норм. Поэтому уже младшим подросткам необходима нравственно-правовая профилактика, разъяснение ситуаций, когда их поведение стоит на грани правонарушения, когда эгоизм, избалованность, распущенность могут причинить вред другому человеку или нанести ущерб общественному достоянию. Это особенно важно потому, что у школьника, который еще не несет юридической ответственности, накапливается опыт безнаказанного правонарушительского поведения. Вступая в юношеский возраст, учащиеся более глубоко осмысливают суть правовых и нравственных отношений с помощью специальных учебных предметов. Они изучают обществоведение, этику и психологию семейной жизни, дающую представление о семейном праве. Правовое воспитание школьников старшего возраста характеризуется тем, что они вступают в реальные правовые отношения гражданской ответственности в различных видах деятельности. Старшеклассники знакомятся с основами законодательства, с уставом школы, практически усваивают свои права и обязанности через систему ученического самоуправления, организацию производительного труда, досуга, в отношениях друг с другом. Они знакомятся с жизнью трудовых коллективов, их правами и обязанностями, участием в управлении государством, они узнают о практической деятельности

административных органов, судов, милиции, оказывают помощь взрослым в проведении выборных компаний. Обобщение и интеграция теоретического, гуманитарного содержания образования, усиливают связь с общественной практикой, обеспечивают права человека и гражданина в обществе и соблюдение реальных гарантий прав и законных интересов личности. Данные идеи были представлены в «Концепции структуры и содержания правового образования в школе» (К.Н.Поливанова, Б.И.Хасан, В.В. Спасская), «Проекте концепции развития непрерывного правового образования и воспитания», «Основы концепции развития непрерывного правового образования и воспитания» [Г.А.Фирсов]. При этом необходимо выделить тенденцию гуманитаризации образования, усиление его мировоззренческого характера (отказа от юридического догматизма), формирующего ценностные и культурные установки и социальные навыки личности школьников. Особенно важным в процессе формирования гражданско-правовых ценностей является воспитание ребенка на основе социокультурных и исторических достижений многонационального народа Российской Федерации, своего народа. При этом проявление одной из тенденций развития правового образования выступает разработка регионального компонента правового образования на основе учета ментальности, традиций, культуры того или иного народа. Данная тенденция проявляется в реализации национально-регионального компонента правового образования. Анализируя практику реализации правового образования можно отметить, что правовое образование является объектом пристального внимания педагогов, философов, политиков за рубежом на протяжении многих лет. Зарубежные авторы выделяют несколько подходов в обучении правам человека: исторический подход, который сосредоточен на изучении прав человека в историческом аспекте; подход, основанный на изучении международных документов в области

прав человека; реконструктивный подход, в основе которого лежит идея через знания прав человека осуществлять социальные перемены; ценностный подход, в котором права человека рассматриваются как система взаимосвязанных поведенческих ценностей (личная свобода, демократическое участие, равные возможности, экономическое равенство, устойчивое окружение, достоинство личности). Психологические аспекты формирования концепции правового образования также рассматриваются многими зарубежными исследователями (Л.Кольберг, Э.Фромм, З.Фрейд, К.Г.Юнг, А.Адлер).

Итак, анализ состояния правового образования за рубежом позволяет выделить тенденцию к интернационализации, в рамках которой происходит сближение стандартов правового образования в России с общемировыми стандартами.

В последнее время, после принятия Плана действий на Десятилетие развития образования в области прав человека (1995–2004 гг.), во многих странах возрос интерес к вопросам преподавания прав человека в школе. Центральное положение в образовательных программах по правам человека отводится осознанию учащимися всеобщих прав и свобод человека и подготовке их к защите этих прав посредством условий, обеспечиваемых демократическим сообществом. Общей претензией, которую можно предъявить к большинству существующих учебников, стала их неудовлетворительная методическая составляющая. Нечеткость формулировок, недопустимая в учебниках; логика изложения материала, понятная профессионалам, часто приводят к искажениям восприятия у учащихся. Характерной особенностью большинства учебников является то, что довольно подробное изложение теоретических основ права сменяется кратким, беглым освещением этого вопроса. Более того, во многом разные учебники начинают повторять друг друга, сильнее начинает сказываться стерео-

типность оценок. В юриспруденции, как и в математике, очень важна конкретная форма представления понятий. Право это во многом форма, но форма, зачастую затрудняющая процесс понимания. Поэтому основной задачей при написании учебных пособий было найти баланс между правовой терминологией, правовой формой и доступностью правового содержания, соединить педагогику, методику и юриспруденцию, ведь конечная цель учебного курса – не обучение юристов, а воспитание граждан и формирование у них потребности в изучении права. Иными словами, сделана попытка в преподавании основ правовых знаний в старших классах перенести акцент с лекционных методов изложения материала на живое обсуждение тем. С учетом этих недостатков, в соответствии с проектом Российского фонда правовых реформ «Правовое образование в школе», подготовлены и апробируются учебно-методические комплекты по «Основам правовых знаний для учащихся 7, 8-9 и 10-11 классов, учебные видеопленки, проводится переподготовка учителей к преподаванию права, разработаны соответствующие методические пособия. Достоинством данных пособий является то, что авторы обращают серьезное внимание на баланс между правовой терминологией, правовой формой и доступностью правового содержания с целью обеспечения мотивации к изучению права. Следовательно, важнейшей тенденцией развития правового образования школьников является его модернизация (обновление и совершенствование содержания, форм и методов).

Литература

1. Аникеев А.А. Правовые основы и концепция реформы высшей школы // Вестник Ставропольского университета. – 1996. – № 1. – С. 211–214.
2. Ахметова И.Ф. Концептуальные подходы в преподавании прав человека в средней школе за рубежом стран. <http://raduga.smr.ru/sport/cotens/materials/library/cividas/ahmet/ahm.0.htm>

3. *Валеева Р.А.* Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. – Казань: КГПУ, 1996. – 173 с.

4. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации. сб. научных трудов / под. ред. Л.М. Новиковой. – М., 1992. – 134 с.

5. *Голубева Г.А.* Понятия правового воспитания. Социально-философский аспект / Г.А.Голубева // Философские науки. – 1989. – № 1. – С. 19–27.

6. *Каюмова К.Г.* Развитие школьного правового образования в России / К. Г. Каюмова //

Материалы итоговой научной конференции за 2005 год (16 февр. 2005 г.) / фил. Казан. гос. ун-та в г. Наб. Челны ; сост. Э. Ф. Назмиев. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2006. – С. 97–99. – (Секция социальных и гуманитарных дисциплин).

7. *Нигматов З.Г.* Воспитание гуманизма у школьников. – Казань, 1998.

8. *Нигматов З.Г.* Принцип гуманизма и его развитие в истории советской школы (1946–1989) // НИИ проф. тех. педагогики. – Казань, 1990. ■

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА

В.С.Макеева, В.В.Бойко

Ключевые слова: дифференциация, индивидуальные особенности, физическая подготовленность, тесты.

Проблема реформации системы обучения и воспитания в сфере физической культуры и спорта, построенная на учете индивидуальных особенностей детей, реализации их интересов и создания условий для формирования потребности в систематических занятиях является настоятельной необходимостью. Важно помочь ребенку жить и развиваться весь период детства комфортно и деятельно.

По А.В.Запорожцу, возникновение вышших психических функций связано с дифференциацией предметного действия, задающего объективность субъективного [1]. Через призму действия рассматриваются и другие измерения человеческой психики – эмоции и установки, осуществляется эмоциональная коррекция поведения. При этом степень соответствия физического развития конкретного индивида тем возрастным нормам, которые характеризуют хронологический период существования, рассматривается многими как важнейший показатель психосоциальной нормы развития. Заметная задержка или опережение «своего» возраста в физическом развитии,

как правило, приводят к существенным психическим и социальным деформациям личности. Однако, убежденность, что этот процесс в значительной мере обусловлен, а возможно и предопределен изначально заданной, филогенетически заложенной программой, способствует попаданию ребенка в ловушку автономности, замкнутости отдельных парциальных фаз его развития.

Кроме того, задаваемое социумом реальное изменение социальной ситуации (например, сроки поступления в школу), выступает определяющим основанием оценки индивида с позиций социально-возрастных ожиданий. Такой подход выражается в многократно тиражируемых попытках создать квалификационную схему, отражающую сложившуюся систему традиционного обучения и воспитания. При этом, построенная по чисто формальным, внешним критериям по отношению к личности развивающегося ребенка, программа не содержит существенной объяснительной нагрузки.

Образование, воспитание, шире формирования человеческой индивидуальности

и представляет собой необходимый компонент становления, функционирования и развития человеческой жизнедеятельности. В этой связи сущность образовательно-воспитательной направленности физического воспитания, других форм присвоения человеком ценностей физической культуры может состоять в признании приоритета самооценности человека. Развитие ребенка в пространстве физической культуры рассматривается как общее изменение личности, предусматривающее становление нового «видения» действительности и выражающееся в изменении социальной позиции, в преобразовании деятельности активности, в формировании специфически новых взаимоотношений с социумом. И основная задача педагога нацелена на раскрытие не только основных закономерностей, но и специфики развития ребенка в конкретно-исторических условиях, а не ребенка «вообще» или «ребенка вне времени и пространства». Именно поэтому сложилась ситуация, когда роль ведущей деятельности, жестко привязанной к определенному возрастному этапу, часто сказывалась неоправданно абсолютизированной, и личностное развитие дошкольника виделось как прямая функция его успешности в координатах игровой активности, а школьника – в учебной.

Принципиально важно для гуманистического направления в педагогике – это физическое, интеллектуальное и нравственное развитие личности. В этой связи формирование человека в процессе физического воспитания оказывается не просто специальным деянием, сопровождающим другие виды человеческих действий, оно понимается как его самообретение, самоопределение и самоизменение, другими словами, как целеустремленная деятельность человека, направленная на себя ради своего развития. На это обстоятельство со всей ясностью указывал еще Г.Фихте. Истинно человеческий смысл жизни он видел в достижении человеком полного согласия с самим собой, в разуме, свободе, деятель-

ности, в том, чтобы человек из продукта природы сделался разумным существом.

Реализация потенциала возможна при бережном отношении к индивидуальным особенностям ребенка. В частности, необходим учет темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов, которые в значительной степени влияют на поведение ребенка в различных жизненных ситуациях, и которые имеют прямую связь с прогнозированием вначале учебной, а затем и профессиональной успешности человека в социуме. В этом плане методологическая ориентация системы физического воспитания, в том общем виде, в котором она изложена, требует определенной конкретизации разработки принципов в построении непротиворечивой системы дифференцированного физического воспитания, отвечающего запросам общества и каждого ребенка. Однако, в рекомендациях к программам по-прежнему превалирует усредненный подход при развитии двигательных способностей ребенка, наблюдается определенная ограниченность педагога в подборе учебного материала на физкультурном занятии и как результат – существенные затруднения ребенка в реализации биологической потребности в движениях, появление отрицательных эмоций и снижение мотивации к двигательной деятельности.

На динамику становления двигательных навыков оказывают влияние типологические особенности высшей нервной деятельности. При этом не без оснований свойство динамичности нервной системы рассматривается в рамках общей способности к научению. Мотивация рассматривается как катализатор процесса обучения двигательному действию. Беспокойство, определяемое как состояние тревоги, страха или озабоченности относительно того, что может случиться, приводит к тому, что ребенок может быть слишком напряженным и в результате – менее восприимчив к обучению. Педагог, создающий напряжение, часто делающий замечания детям по поводу их поведения во время практических занятий,

снижает у обучающихся самооценку, создает так много напряжения и беспокойства, что трудноуловимые ощущения, которые ученики получают от кинестезических рецепторов и от рецепторов давления, полностью подавляются напряжением, возникающим в мышцах.

Дифференцированный подход, являясь промежуточным звеном между фронтальной работой со всем коллективом и индивидуальной работой с каждым ребенком, призван целенаправленно воздействовать на группы детей, которые выделяются педагогом по сходным индивидуальным и личностным качествам. Он решает задачи эффективной педагогической помощи детям в совершенствовании их личности.

Экспериментальные исследования по внедрению в учебный процесс содержательно-процессуальной модели и принципа оптимальной оценки уровня физической подготовленности на основе собственных достижений ребенка, являются наиболее важным на данном этапе развития детей дошкольного возраста. Выявлено, что при достаточно устойчивом уровне сформированности двигательных навыков прослеживается положительный перенос их в самостоятельную и игровую деятельность,

благодаря соблюдению следующих организационно-педагогических условий: условного разделения детей на подгруппы по уровню физической подготовленности, типу нервной системы и интересов детей; совместной работы на занятии двух педагогов: инструктора по физической культуре и воспитателя, позволяющей поддерживать необходимую моторную плотность занятия, быстрее выявлять и корректировать ошибки, оказывать каждому ребенку помощь и поддержку, добиваться качественного выполнения двигательного задания; своевременно дифференцировать нагрузку, содержание, методы и приемы с учетом выявленных особенностей.

При разработке программы подготовки мы полагали, что она будет являться той отправной точкой, которая будет способствовать выявлению основных тенденций, сильных и слабых сторон подготовленности, от которой надо выстраивать педагогических процесс. Именно в дошкольные годы у ребенка должен быть создан широкий фонд разнообразных движений. Учитывая сензитивность этого периода, необходимо максимально использовать его для обогащения детей различными формами двигательной деятельности.

Таблица 1

Характеристика условий, повышающих объективность тестов в оценке уровня физической подготовленности дошкольников

№ п/п	Что измеряет
1	Способность вбирать в себя максимум информации, точно реагируя на незначительные изменения состояния детей
2	Доступность и простота выполнения всеми детьми, соответственно физиологическим возможностям детей
3	Индифферентность (безразличие) к факторам образовательного процесса, не являющимся предметом изучения на данный момент
4	Измеримость – объективные показатели (количественные или качественные, преобразованные в количественные), конечность и наглядность
5	Исключение влияния имеющегося двигательного опыта и морфофункциональных особенностей развития детей
6	Доступность проведения в массовом объеме
7	Популярность у авторов

С целью получения объективных данных было необходимо разработать систему оценки подготовленности занимающихся. Как показал анализ полученных данных собственных исследований (опрос 48 инструкторов), а также данных литературных и программных требований, строгой закономерности в выборе тестов нет. Присутствует субъективный фактор как со стороны инструкторов г. Орла, так и по материалам литературных данных, нет достаточного обоснования выборов с точки зрения комплексности, многие тесты не отвечают требованиям, отвечающим условиям объективности оценки физической подготовленности ребенка (табл. 1).

На основании использования универсального пакета статистических программ SPSS, версия 13.0, был произведен кластерный анализ тестов, применяемых в практике дошкольного воспитания. По результатам анализа выявлена объективная необходи-

мость использования батареи тестов в оценке физической подготовленности дошкольников, которая позволила выделить из них 7, охватывающих широкий спектр физиологических систем, механизмов и двигательных возможностей ребенка, уровень функционирования которых в значительной степени определяет уровень его физической подготовленности (табл. 2).

Анализ полученных данных позволил обследуемую группу детей разнести по степени их общей физической подготовленности с разным уровнем подготовленности (табл. 3).

По результатам обработки данных выявлено, что с низким и высоким уровнем подготовленности количество мальчиков и девочек приблизительно одинаково, в то время как мальчиков со средним уровнем подготовленности, а девочек с оптимальным уровнем подготовленности было больше.

Таблица 2

Объективный выбор батареи тестов в оценке физической подготовленности детей-дошкольников

Тест	Что оценивает тест	Расстояние до центра кластера
Челночный бег 3x10 метров (сек)	Ловкость, быстрота	0,866603
Прыжок в длину с места (см)	Сила ног, координация	0,65848
Бег на выносливость до остановки (м)	Общая выносливость	1,81895
Бросок мяча весом 1 кг из положения стоя (см)	Сила рук, плечевого пояса	1,08793
Метание на дальность (правая, левая рука) (см)	Сила рук, координация	1,14564
Полоса препятствий для детей 4 летнего возраста и самостоятельная деятельность для детей 5-6 лет (4-бал. шкала)	Ловкость, умения и навыки	1,14394 и 1,34484
Знание подвижных игр (4-бал. шкала)	Умения и навыки	1,34484

Таблица 3

Характеристика уровня физической подготовленности детей, в %

Группы обследуемых	Уровень физической подготовленности детей			
	низкий	средний	оптимальный	высокий
Мальчики	29,8	30,6	23,4	16,2
Девочки	32,7	21,1	33,2	13

Для выявления индивидуальных особенностей, обусловленных свойствами нервной системы, использовался метод педагогического наблюдения за поведением ребенка в различных игровых и жизненных ситуациях. Предложенные М.К.Акимовой и В.Т.Козловой схемы наблюдений за поведением индивида в ситуациях, в которых наиболее ярко проявляются такие свойства нервной системы, как сила, лабильность и подвижность, особенно актуальны для младших школьников, т.к. для этого возрастного уровня, кроме методик, требующих специального лабораторного оборудования (электроэнцефалографа, нейрхронометра и т.п.), других диагностических приемов нами не обнаружено [2]. Определение типов высшей нервной деятельности детей дошкольного возраста осуществлялось с помощью анкеты «Диагностика типа темперамента». Анкетирование решало задачи:

1. Подбор средств и методов физического воспитания с учетом особенностей типа высшей нервной деятельности ребенка.

2. Определение особенностей индивидуального реагирования ребенка на педагогические воздействия.

Однако мы не упускаем из вида тот факт, что диагностика проявлений основных свойств нервной системы у детей-дошкольников имеет определенные сложности, поскольку их анатомо-морфологический субстрат еще находится в стадии созревания, и индивидуальные динамические особенности могут не обнаруживать себя в полной мере или могут не соответствовать их природным предпосылкам.

Для решения поставленных задач нами была разработана структурно-процессуальная модель физического воспитания с выделением принципов, способных обеспечить высокую эффективность ее функционирования:

Деятельностный, представляющий собой проект деятельности, взятый в целостном содержании и совокупности функций

физического воспитания в жизнедеятельности ребенка-дошкольника.

Динамический, задающий систему перехода от учения к реальной самостоятельной деятельности.

Прогностический, охватывающий достаточно длительную перспективу индивидуального развития ребенка.

В этом случае структурно-процессуальная модель, имеющая в своем ядре педагогический процесс, является скрытым потенциалом, который проявляется в конкретном результате достижений ребенка-дошкольника.

Разработанная нами модель физического воспитания включает в себя 5 блоков: проективный, содержательный, процессуальный, информация о реально достигнутых результатах, решение о коррекции модели.

Особенность реализации модели в практике заключается в проектно-смысловом обучении и воспитании, по сравнению с информационным, когда процесс развития отдельной личности, идущий изнутри, совпадает с процессом формирования личности, идущий извне. В этом случае процесс физического воспитания направлен на формирование у дошкольников множества субъектных картин мира в отличие от однозначных «программных» представлений, учитывается диалектика личностного развития и ситуационное проектирование, смыслопоисковый диалог, включаются учебные задачи в самостоятельную и игровую деятельность.

Поскольку цель всегда выражает противоречие между сущим и должным, тем, что уже достигнуто, и тем, что предстоит достигнуть, конкретная программа отражает цели соответствующего этапа развития личности ребенка, каждой подсистемы его умений. По ходу решения учебно-воспитательных задач, приобретение более высокого уровня развития определенных качеств по отношению к исходным данным, будут меняться цели, а также взаимосвязанные

с ними методы и содержание деятельности. При анализе результатов тестирования половые различия и уровень освоения двигательных умений и навыков в данном возрасте можно опустить как несущественные. На основе многолетних наблюдений, все дети на исходном уровне были поделены на две группы занимающихся. Первую группу составили дети, имеющие низкий и средний уровень физической подготовленности. Вторую – дети с оптимальным и высоким уровнем физической подготовленности.

В процессе освоения деятельности человек распредмечивает нормативный способ, который дан ему через образцы, эталоны. Индивид овладевает этим нормативным способом постепенно, в зависимости от его личностных свойств, способностей. За счет своих индивидуальных особенностей субъект превращает нормативный способ в индивидуальный способ деятельности, придает ему черты индивидуального стиля. Поэтому мы полагали, что использование широкого арсенала средств и методов физического воспитания, поиски адекватных решений в согласии с индивидуальными особенностями каждого человека обеспечат эффективность разработанной программы.

Одним из условий, повышающих эффективность решения образовательных задач, является участие в занятии двух педагогов: инструктора по физической культуре и воспитателя. Каждый из них может выполнять как ведущую роль в одной из частей занятия, так и вспомогательную. Так, в частности, когда инструктор по физической культуре занимается с 1-й подгруппой детей, то воспитатель – со 2-й подгруппой, и наоборот. Если инструктор занимается с кем-либо индивидуально, то воспитатель занимается со всеми детьми упражнениями с низкой двигательной активностью. Инструктор показывает и объясняет упражнение. Воспитатель объясняет внутреннюю сущность выбранной позы и исправляет у

детей неправильные положения. Оба участвуют в организации подвижной игры.

Совместное педагогическое наблюдение воспитателя и инструктора по физической культуре позволяют получить характеристику движений детей, выявить особенности усвоения ими разных видов учебного материала. Критерии эффективности определяются ими по:

- достижению ребенком возможных для него индивидуальных результатов;
- профессионально осознанному выбору наиболее оптимальных средств и методов обучения, воспитания, развития физических качеств;
- созданию наилучших условий решения педагогических задач (материальных, гигиенических, оздоровительных, образовательных).

Совместная работа педагогов с детьми или отдельно с каждым ребенком помогает детям развивать чувство самостраховки и одновременно овладевать техникой выполнения движений, что способствует закреплению умения владеть своим телом.

Реакция ребенка на задания, связанные с активной работой мысли, чувствами, приобретаемыми навыками, должна проявляться в любой части занятия и во всем разнообразии деятельности. Основная часть занятия предусматривает индивидуально – дифференцированное обучение основным видам движений. Для каждой из подгрупп предлагается определенный подбор физических упражнений в основных видах движений. На первом этапе обучения нового упражнения процесс обучения может быть одинаков по содержанию и способу выполнению а, следовательно, его дают всем, используя поточный или фронтальный способ. Уже на втором этапе, при формировании двигательного навыка, дети распределяются по группам. Каждая группа имеет свои задачи:

- дети разных групп получают одинаковые задания по содержанию, но различные по способу выполнения;

- детям разных групп предлагается задание разное по содержанию, но одинаковое по способу выполнения;

- детям разных групп дается задание по содержанию и по способу выполнения.

Программное содержание занятий по физической культуре усложняется для детей каждой подгруппы согласно их уровню физической подготовленности как за счет некоторого количества новых, более трудных упражнений, так и за счет автоматизации некоторых приобретенных навыков. В результате развивается устойчивость навыков и умений детей, способность сохранять знакомую форму движений в усложненных, измененных условиях, в разнообразных ситуациях подвижных игр, в соревновательной обстановке.

Детям 1-ой подгруппы дается больше повторов упражнений и с различными изменениями условия выполнения, а также усложнения заданий с включением упражнений на развитие внимания, точности выполнения двигательного действия. Для детей 2-й группы дается минимум программного материала, увеличивается физическая нагрузка. Им в большей степени необходимы физические упражнения на развитие скорости движения и выносливости.

Результаты исследования показали, что полученный конечный результат не зависит от типа нервной системы ребенка. Вместе с тем, педагогические наблюдения позволили выявить особенности поведения детей:

Дети первой подгруппы имеют высокий и оптимальный уровень физической подготовленности, отличаются сильной уравновешенной и подвижной нервной системой, быстротой и уверенностью действий, в случае неудачи не отступают от цели, а прилагают максимум усилий для достижения намеченного результата, умеют самостоятельно принимать решения, находить целесообразный способ действий в самостоятельной деятельности. Им свойственно отсутствие сомнения при выполнении

двигательного задания, высокое чувство активности и самостоятельности, при этом дети несколько торопливы. При допуске ошибок не снижают активность и не обращают внимания на качество выполнения задания.

Дети второй подгруппы имеют средний и низкий уровень физической подготовленности, слабую уравновешенную и инертную нервную систему, характеризуются неравномерностью развития основных видов движений, физических качеств. Так, наряду с высокими показателями силы, выносливости, эти дети имеют средние показатели в технике выполнения сложных видов движений (прыжки, лазание). Некоторые дети этой группы проявляют педантичную исполнительность в выполнении рекомендаций педагога, другая часть уклоняется от заданий, требующих длительного волевого напряжения. В ситуациях, требующих решительности, энергичности действий, проявляют медлительность, недостаточную уверенность.

Таким образом, на основании полученных результатов теоретического анализа и опытно-экспериментальной деятельности, можно сделать следующие выводы:

Дифференцированный подход в физическом воспитании делает возможным то, что каждый ребенок развивается в сфере игры, учебного занятия и прогулки оптимально; позволяет членам группы более гибко занять благоприятное положение и, в конечном счете, состояться им как личности.

Благодаря дифференциации предполагается, что почти каждый член группы без исключения занимает достаточно высокое место хотя бы в одной из ранговых структур, т.е. играет заметную роль в какой-то из областей многоплановой групповой игровой деятельности.

Развивающаяся личность при этом получает неоценимый вклад эффективного социального становления за счет предоставления подобным сообществом широкой вариативности способов и путей

личностного самоутверждения в разнообразных обстоятельствах контактного и опосредованного взаимодействия.

В системе традиционного подхода личность приобретает опыт «выживания» в логике «здесь и сейчас», а в группе, где осуществляется дифференциация деятельности, нарабатываются социальные навыки дальнейшего развития и восхождения.

Литература

1. *Запорожец А.В.* Происхождение сознательного управления движениями у человека / А.В. Запорожец // Вопросы психологии. – 1958. – № 1. – С. 24–36.

2. *Акимова М.К.* Анализ результатов диагностических методик, ориентированных на норматив / М.К. Акимова, В.Т. Козлова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 145–151. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ РЕСУРСОВ В ПРАВОВОМ ПРОСВЕЩЕНИИ

М.В.Снегирёва

Ключевые слова: правовое просвещение, правовое образование.

Значительное понижение культурно-познавательного уровня большей части населения России, социально-экономическая нестабильность, правовое невежество, ставят задачу поиска возможных путей выхода из кризиса. Вопросы правовой просвещённости традиционно волнуют не только педагогическую общественность, но и властные структуры (от Президента РФ до должностных лиц муниципальных органов), т.к. правовое невежество и правовой нигилизм разрушают нашу государственность и тормозят переход страны на более высокий социально-культурный уровень.

Проблемы правового образования были актуальны ещё более десяти лет назад. В Отчётном докладе министра образования Российской Федерации Е.В.Ткаченко, который был подготовлен в 1996 г., давалась оценка основных задач и итогов 1995 г., а также ставились задачи развития отрасли на 1996 г., при этом уже тогда отмечалось, что «в настоящее время воспитательная работа строится по следующим направлениям: 1 – правовое образование, переходящее в правосознание, правовую культуру и законопослушание» [1, с.19]. Как видим,

роль правового образования была оценена очень высоко и поставлена на первое место в системе воспитательной работы, подчеркнём, в непростой период отечественной истории, когда шли негативные процессы в обществе, сопровождающиеся «всё более активным распадом семьи, криминализацией жизни, большим числом беженцев, переселенцев» [2, с.19]. Именно в те годы в системе российского образования были «подготовлены условия для правового образования и развития граждановедения по всей вертикали – от детского сада до вузовского» [2, с.19], изданы десятки книг по правовому и гражданскому образованию, по всей стране проводились конференции, где обсуждались проблемы правового образования и просвещения, пути их решения, формировалось содержание образования, обсуждался кадровый потенциал отрасли, экономическое обеспечение системы образования в новых условиях. Работа российского педагогического сообщества продолжилась, несмотря на последующие социально-политические и экономические события: дефолт, невыплата заработной платы, деноминация и пр. Научная общественность подчёркивала: «Качественное

образование выступает надёжной формой социальных преобразований, инструментом социального прогресса» [3, с. 281].

Новое время ставит новые задачи. С 1992 г. по 2008 г. изменения и дополнения в закон «Об образовании» вносились около 50 раз. По сообщению Интерфакса: «Государственная дума РФ приняла 14.11.08 в окончательном чтении поправки в действующее законодательство, направленные на изменение понятия и структуры государственных образовательных стандартов... Замминистра образования и науки РФ И.Калина назвал безосновательной обеспокоенность общественности ряда регионов РФ поправками в закон «Об образовании» и отметил, что Федеральный закон предоставляет широкие полномочия, как субъектам РФ, так и самим образовательным учреждениям» [4]. Сегодня в рамках национального проекта «Образование» продолжает осуществляться поддержка школ, гимназий, колледжей, вузов, которые решают правовые задачи разного уровня на специальных занятиях: «Ваши права», «Практическое право для школьника», «Живое право», разрабатывают новые интегративные курсы: «Основы правовой и экономической культуры», «Права человека в современном мире», «Политика и право», «Мир человека».

Рассматривая в работе правовую социализацию личности как результат правового образования и просвещения при использовании общественных ресурсов, мы изучали группы факторов, влияющих на эффективность деятельности по формированию правовой просвещённости. Под «общественными ресурсами» предлагаем понимать педагогическую технологию правового просвещения, в которой широко востребованы общественные институты (специалисты в различных сферах жизни общества, организации, учреждения, предприятия, памятники истории и культуры, другие социальные объекты; различные события и мероприятия, в которых можно принять участие: конференции, телеви-

зионные передачи, круглые столы и др.; а также иное использование возможностей, имеющихся в обществе (кино, театр, теле- и видеофильмы, радиопередачи, газеты, журналы, ресурсы Интернета и пр.) К числу общественных ресурсов правового просвещения мы относим: 1. Участие в конференциях, круглых столах. 2. Приглашение специалистов, интересных людей. 3. Публикации в научных изданиях. 4. Анализ средств массовой информации. 5. Участие в конкурсах, выполнение творческих заданий и социальных проектов. 6. Экскурсии, выездные учебные занятия. 7. Подготовка сообщений о различных государственных, муниципальных органах, должностных лицах, предприятиях, учреждениях, общественных объединениях с предварительным ознакомлением с объектом. 8. Обращение в государственные органы и органы местного самоуправления, общественные организации с предложениями, заявлениями, жалобами. 9. Участие в социально-значимых делах. 10. Творческие эксперименты в сфере правового просвещения.

Мы исходили из того, что понятие «просвещение» по своему значению не равно понятию «образование». Оно несколько шире, хотя можно отметить, что просвещение и образование – это процессы, которые увязаны между собой. Под педагогической технологией правового просвещения мы рассматриваем научное проектирование педагогической деятельности (процесса), направленное на оптимальное воспроизведение гарантирующих успех социально-педагогических действий, опирающихся при правовом просвещении на общественные ресурсы.

В настоящее время просвещение, а конкретнее правовое просвещение, является актуальной проблемой, так как правовое пространство активно расширяется. Без элементарных правовых сведений, к примеру, об изменениях в законодательстве (Трудовой кодекс, Земельный кодекс, КоАП РФ и др.) в современном российском обществе чрезвычайно сложно адаптироваться.

В связи с распространением информационных технологий возникает возможность передачи правовой информации разным категориям обучающихся. Правовое просвещение необходимо студентам неюридических специальностей, тем, кто повышает квалификацию, работодателям, родителям учащихся общеобразовательных учреждений, иммигрантам, дольщикам-застройщикам, избирателям, потребителям товаров и услуг, солдатам, проходящим срочную службу, лицам, высвободившимся при банкротстве предприятий, семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями, и т.д. Правовое просвещение сегодня становится областью социального знания, востребованного разными категориями населения.

Мы полагаем, что правовую социализацию личности можно рассматривать как результат правового образования и просвещения, который может существенно влиять на качество и продолжительность жизни человека. При этом самому человеку необходимо осознанно относиться к тем условиям и возможностям, которые предлагают ему общество и государство, знать о правилах и запретах, совершенствоваться и пополнять свои знания в течение многих лет.

Качественные критерии правовой просвещённости и факторы, влияющие на них, сегодня обсуждаются в педагогической и юридической среде с привлечением широкой общественности. Если образовательный стандарт, условно говоря, спускается «сверху», то правовое просвещение развивается «снизу», исходя из практической необходимости знаний для разных социальных групп. Правовое просвещение более демократично по своей сути, оно устремлено в завтрашний день, гибко реагирует на общественные запросы и отражает те тенденции, которые имеют место в науке и практике.

При правовом просвещении мы предлагаем использовать интерактивные методы, в основу которых положены твор-

ческий поиск, открытость, многообразие форм деятельности, работоспособность, сотрудничество участников образовательного процесса. У студентов формируется инициативное и ответственное поведение, базирующееся на мотивации достижения успеха. При такой модели повышаются качественные показатели эффективности правовой просвещённости, лучше усваиваются правовые сведения, совершенствуются коммуникативные навыки, расширяется кругозор, возрастает индивидуальная и коллективная ответственность за результат общего дела. На процесс и результат правовой просвещённости объективно влияют следующие группы факторов:

1. Политико-правовые: а) социально-экономические процессы в сфере политики и образования (модернизация образования, политические заявления государственных лидеров, приведение законодательства РФ в соответствие с международными правовыми нормами); б) изменение законодательной базы;

2. Технологические: а) преемственность в обучении, взаимосвязь содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса; б) особенности андрагогической модели образования; в) использование общественных ресурсов в педагогических технологиях правового просвещения; г) информатизация образования;

3. Гуманитарные: а) приоритет общечеловеческих ценностей в системе моральных норм и правил; б) открытость современной образовательной системы; в) толерантность в педагогическом общении и др.

Учитывая эти и другие факторы, опираясь на практический опыт работы со старшеклассниками общеобразовательных учреждений (гимназия № 35 г. Екатеринбург, школа № 21 г. Полевского Свердловской области) и студентами Российского государственного профессионально-педагогического университета (дневной и заочной формы обучения, в том числе в филиалах и представительствах), мы предлагаем качественные критерии эффективности

правовой просвещённости, соотнеся их с количественными показателями.

Один из важнейших общественных ресурсов – обращение в государственные органы и органы местного самоуправления (МСУ) – знакомит обучающихся с методами и процедурами общественно-политической деятельности и даёт практические навыки участия в общественной жизни района, города, страны в целом. Он предполагает анализ актуальных социально-экономических проблем населения, знакомство с существующей нормативно-правовой базой, изучение механизма принятия решений властными структурами. При этом студенты имеют возможность сформулировать свои предложения по изменению ситуации в той или иной области социальной жизни, разрешению конкретных общественных проблем. Логика данного задания (написание обращения) можно представить рядом последовательных этапов: 1) анализ ситуации на конкретной территории; 2) выбор проблемы; 3) исследование проблемы и способов её правового разрешения (возможность консультации со специалистами, использование правовой системы «ГАРАНТ», норматив-

но-правовых актов); 4) разработка собственного варианта решения проблемы; 5) реализация плана действий (обращения в государственные, муниципальные органы, к должностным лицам заинтересованных организаций); 6) получение результата (письменный ответ о конкретных мерах от властных структур или отказ в принятии каких-либо действий).

Уместно проиллюстрировать и проанализировать количественные показатели на примере использования такого общественного ресурса как обращение в госорганы и органы МСУ студентами неюридических специальностей РГППУ, предварительно представив диаграмму роста количественных показателей (обращений и ответов на них) по годам.

В 2004 г. студентами дневной формы обучения было направлено 10 коллективных и 36 индивидуальных обращений, при этом получено 38 ответов должностных лиц. Не на все обращения были получены ответы (8), при этом в двух случаях меры всё-таки были приняты.

В 2005 г. количество обращений существенно возросло, студенты дневной и заочной форм обучения помимо муници-

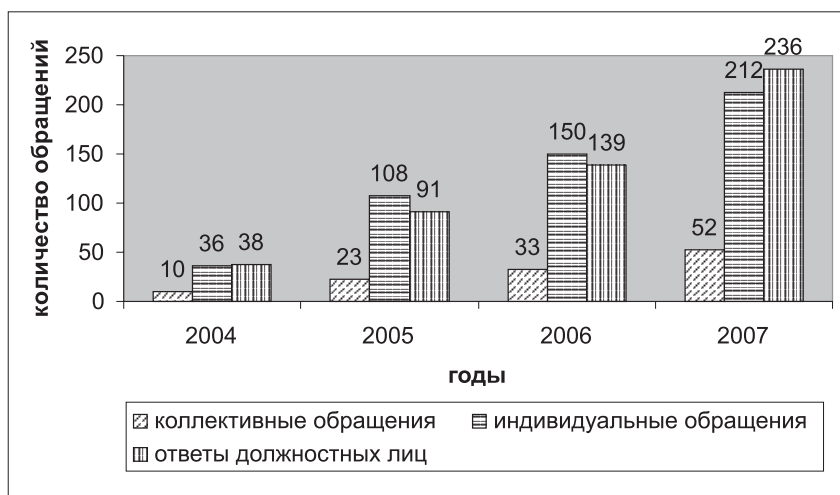


Рис. 1. Оценка количественных изменений коллективных и индивидуальных обращений студентов в государственные органы и органы местного самоуправления и ответов на них должностных лиц

пальных, исполнительных, законодательных органов власти, обращались в правоохранительные органы, в прокуратуру. Число коллективных обращений составило 23, индивидуальных 108, при этом на 40 обращений не были получены письменные ответы, но по 11 обращениям приняты конкретные меры (освещена придомовая территория, осуществлён ремонт ограждения возле школы, установлены дополнительные мусорные контейнеры, своевременно стал вывозиться мусор и др.), т. е. навыки практического участия в решении социальной проблемы студентами были приобретены.

В 2006 г. количество обращений продолжало расти за счёт написания писем не только в государственные органы и органы местного самоуправления, но и в общественные организации (партии, фонды, ассоциации), депутатам разных уровней, в аппарат Уполномоченного по правам человека, в коммерческие структуры. Проблемы решались самые разные: от экологических до организации молодёжного досуга. Всего обращений было 183, из них коллективных 33, индивидуальных 150, количество ответов составило 139. Необходимо отметить, что именно в 2006 г. вступил в законную силу ФЗ № 59 «О порядке рассмотрения обращений граждан РФ», сменивший старый федеральный закон и закон Свердловской области (1998 г.) «Об обращениях граждан». Количество ответов должностных лиц увеличилось, т.к. усилилась административная ответственность государственных и муниципальных служащих за волокиту и недобросовестное отношение к служебным обязанностям.

В 2007 г. спектр обращений ещё более расширился, студенты активно реализовывали своё политическое, неотъемлемое, неотчуждаемое, абсолютное право, опираясь при этом на Конституцию РФ (ст.33), ФЗ № 59 «О порядке рассмотрения обращений граждан РФ», ФЗ № 131 «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» и др. Через свои

коллективные (52) и индивидуальные (212) обращения студенты решали актуальные проблемы, стремясь оказать положительное, преобразующее влияние на социальное пространство (строительство детской спортивной площадки, ремонт городской бани, изменение графика работы районной библиотеки, установка светофорного объекта, удлинение маршрута междугородного автобуса, открытие приюта для собак, предложения по усовершенствованию работы почтового отделения и пр.) Количество писем должностных лиц составило 236; стоит отметить, что число отписок (формальных ответов) несколько уменьшилось, отвечать стали более уважительно и по существу. При отсутствии со стороны государственных и муниципальных служащих ответа в установленные законом сроки, студенты обращались в данный орган повторно по телефону, приходили лично или направляли письмо по электронной почте, находя необходимые сайты этих или вышестоящих официальных органов.

Результаты обращений, в основном, обсуждались на «круглых столах» в учебных группах, успешный и негативный опыт анализировался, становясь положительным социальным опытом каждого. При этом выявлялись ошибки, допущенные при оформлении деловой бумаги, сроки прохождения документов, процесс принятия решения властными структурами, социальная значимость проблемы. В рамках дней студенческой науки обобщался опыт эффективного взаимодействия студентов с органами государственной и муниципальной власти; при этом сами студенты отмечали актуальность и практическую значимость подобных педагогических технологий правового просвещения с использованием общественных ресурсов, реально формирующих элементы правовой компетенции. На данном примере к качественным критериям правовой просвещённости в отношении обращений в государственные органы и органы местного самоуправления мы относим:

1. **Осведомлённость** (знание гл. 2 Конституции РФ «Права и свободы человека и гражданина»; Ст. 33; ФЗ от 02.05.06 № 59-ФЗ «О порядке рассмотрения обращений граждан РФ»).

2. **Вариативность** (обращения в органы исполнительной, законодательной, муниципальной власти, в правоохранительные органы (ГИБДД), например, по поводу установления светофорных объектов на особо аварийных участках; письменная регистрация обращения в органе либо учреждении или отправка обращения по почте заказным письмом с уведомлением, а также устное заявление по телефону, обращение по электронной почте).

3. **Процессуальность** (чёткий алгоритм действий при написании и направлении деловой бумаги (предложения, заявления, жалобы) по принадлежности, с учётом имеющихся стандартов делопроизводства и норм русского языка).

4. **Многогранность** (1. Предложения – рекомендации по улучшению деятельности государственных органов и органов местного самоуправления, развитию общественных отношений, улучшению социально-экономической и иных сфер деятельности государства и общества; 2. Заявление – просьба гражданина о содействии в реализации его конституционных прав и свобод или прав, свобод и законных интересов других лиц, либо сообщение о нарушении законов и иных нормативных правовых актов, недостатках в работе государственных органов, органов местного самоуправления, а также критика должностных лиц; 3. «Жалоба – просьба гражданина о восстановлении или защите его нарушенных прав, свобод или законных интересов либо прав, свобод или законных интересов других лиц» [5]).

5. **Социальная адаптированность личности** (выбор социально значимых задач, поиск путей их решения, деятельное взаимодействие с согражданами и должностными лицами государственных и муниципальных органов, например, по поводу

низкого расположения железнодорожной платформы на станции «Электродепо», кронирования деревьев возле стадиона, освещения участка от трамвайного кольца «7 ключей» до ДМБ № 9, нависающих веток деревьев над электропроводами, просьбы о капитальном ремонте дома, о помощи детям, оставшимся без попечения родителей и пр.).

6. **Ориентация на приобретение конструктивного опыта** (умение по аналогии составить деловую бумагу, осмысление негативного и позитивного опыта, учёт допущенных ошибок, самостоятельный поиск постановки вопросов и путей решения новых проблем; дополнение (для убедительности и объективности) обращения фотографией, например, придомовой территории, которую необходимо привести в порядок; подписями заинтересованных граждан, справками и пр.).

7. **Информированность** (знание правовой системы «Гарант», последующих обновлений; знание сроков прохождения документов по инстанциям; возможность обращения повторно с требованием ответа по существу от должностных лиц; обращения в вышестоящие органы, в СМИ).

8. **Самостоятельность** (принятие решения письменно или устно обратиться в органы госвласти, органы МСУ или, например, прийти на личный приём к депутату Государственной Думы или представителю политической партии).

9. **Инициативность** (обращение не только в органы государственной власти и органы МСУ, но и в газету, на радио, на телевидение, в Интернет, например, с предложением провести акцию против точечной застройки, субботник, посадить деревья, благоустроить территорию).

10. **Активность** (деятельное отношение к миру, способность производить значимые преобразования в социуме, например, отстаивание городского парка или предложение заняться очисткой водоёмов в черте города; готовность участвовать в самом процессе).

Вышеперечисленные качественные критерии могут использоваться в оценке правовой просвещённости и эффективно-го формирования правовой культуры через использование общественных ресурсов; они позволяют выяснить быстроту вхождения обучающегося в систему сотрудничества, когда оперативно организуется совместная деятельность, направленная на достижение общественно значимого результата. Полезность для общества определяется приобретением положительного социального опыта широкого круга лиц, заинтересованностью вопросами правовой и политической культуры, уважительным отношением к личности, её правам и законным интересам, реальным участием в построении гражданского общества.

Вопросы о взаимодействии права и воспитания, правового обучения и просвещения встают сегодня наиболее остро. Правовое бескультурье, а ещё страшнее, правовой нигилизм, в реальной жизни может ощутить каждый. О правовых вопросах

написано огромное количество научных трудов, публицистических статей. Но сегодня требуется более широкое привлечение общественных ресурсов для обогащения педагогических процессов правового просвещения.

Литература

1. <http://medvedev-da.ru>
2. *Ткаченко Е.В.* Отчётный доклад министра образования «Об итогах работы системы образования в 1995 году и задачах развития отрасли на 1996 год // Вестник образования. – 1996. – № 3. – С. 3–33.
3. *Стребкова Н.В.* Институционализация оценки качества образования в РФ. Современная Россия: путь к миру – путь к себе: Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции Гуманитарного университета 10-11 апреля 2008 г.: Доклады / редкол. Л.А.Закс и др.: в 2 т. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2008.
4. www.mon.gov.ru/press/smi.
5. Система ГАРАНТ платформа F-1 ЭКСПЕРТ. ФЗ от 02.05.2006 № 59 «О порядке рассмотрения обращений граждан РФ».

ЦЕННОСТИ — СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ЧАСТИ КУЛЬТУРЫ

С.А.Жмуров

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, физическая культура.

Решение проблемы приобщения студентов к ценностям физической культуры требует осуществления конкретизации ряда идей о физической культуре как составной части культуры.

Осмысление физической культуры как части культуры возможно в рамках культурологии как науки о культуре.

Анализ научной литературы показывает, что феномен физической культуры на культурологическом уровне получил свое раскрытие в работах А.С.Запесоцкого, который, используя ряд взаимодополняющих

концепций, исследует данный феномен как систему. Не анализируя в полном объеме идеи ученого о физической культуре, остановимся на таких идеях, которые позволят уяснить сущность феномена физической культуры как части культуры.

Так, осуществив культурологический анализ феномена физической культуры с позиции трехуровневой модели культуры, позволяющей охарактеризовать ценностно-нормативный, институциональный и технологический ее аспекты, А.С.Запесоцкий обосновывает, что физическая культура

есть «совокупность ценностей, норм, идеалов» [5, 121], а ее формирование предполагает формирование системы ценностей, на основе которых может эффективно выстраиваться соответствующая им физкультурная и спортивная деятельность [5, 122].

Соглашаясь с ученым в том, что формирование физической культуры человека предполагает формирование системы ценностей, отметим, что вне поля зрения ученого остаются нормы и идеалы. Осмысливая феномен физической культуры, мы из всего многообразия определения категории «культура» (только в книге М.С.Кагана «Философия культуры» приведено несколько сотен определений понятия «культура») выбираем такие, которые вписываются в объект педагогической науки. При этом мы исходим из того, что культура является родовым понятием, а физическая культура видовым понятием.

В результате анализа научной литературы выявлено, что наиболее адекватным объекту педагогики является определение понятия «культура», данное В.А.Коневым: «Культура – это накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека» [7, 48].

Из такого понимания культуры, являющегося родовым понятием по отношению к физической культуре как видовому понятию, следует, что физическая культура есть не просто опыт деятельности, но опыт физкультурной деятельности (в данном случае мы не акцентируем внимания на видах физкультурной деятельности).

Мы осмысливаем идеи В.А.Конева в раскрытой им логике взаимосвязи форм культуры, суть которой (логика) заключается в том, что освоение человеком содержания остенсивных, императивных, аксиологических форм и форм-принципов культуры есть процесс упорядочивания опыта человеческой деятельности (физкультурной деятельности – С.Ж.) [7, 49-50].

В этом смысле фиксируемый и развиваемый опыт обеспечивает преемственность между формами культуры, в которых заключена логика развития физической культуры как части культуры.

Каждая из форм культуры специфична, в силу чего феномен физической культуры получает свое раскрытие при условии учета их (форм) содержания и особенностей. Всякая форма культуры содержательна и этим своим содержанием порождает деятельность человека по сохранению и трансляции культуры как опыта деятельности. В нашем случае опыта физкультурной деятельности.

Кроме своего содержания, каждая форма культуры несет в себе абстрактное содержание, которое превращает формы трансляции культуры в категории культуры, скажем, в категории физической культуры, какими, если следовать идеям А.С.Запесоцкого, являются ценности, нормы и идеалы.

Остенсивные формы культуры (примеры, образцы, обычаи, традиции и т.д.) демонстрируются человеком другим людям, преподавателем студентам. Демонстрация студентам традиций, образцов, способов, средств физкультурной деятельности становится отправным моментом для регуляции действий, обеспечивающих активность студентов. Примеры, образцы, обычаи, традиции являются неинституциональными формами регуляции физкультурной деятельности, опыт которой необходим для воспроизводства этой деятельности.

Так, обычаи в контексте физической культуры – это массовидные акты практически-преобразовательного, духовного содержания. Это физкультурно-спортивные, физкультурно-оздоровительные, спортивные мероприятия на уровне школы, учреждения, организации, города, области, страны, мира. «Обычай, – пишет О.Г.Дробницкий, – сторона, аспект самых сложных структур общественного действия» [3, 243]. Его простейшей составляющей является повторяющееся действие,

которое, заметим, имеет различные временные рамки. Общественное поведение в обычае выступает лишь в определенной плоскости: «как то, что должно согласоваться с требованием, как содержание требования (как должно поступать) и как конечный результат действия нормативных регуляторов (как фактически поступают те, кто следует норме)» [3, 244].

Одной из таких норм является здоровый образ жизни, ведение которого способствует поддержанию, укреплению здоровья, а его формирование осуществляется, в том числе, и преподавателем вуза, организующим физкультурную, физкультурно-оздоровительную, физкультурно-спортивную деятельность, порождающую, повторим еще раз, физическую культуру как часть культуры.

В простом обычае (делать утреннюю зарядку, осуществлять закаливание и т.д.) образцы должного поведения, предъявляемые молодежи, формируются практикой массового действия. Обычай становится нормой в результате «сложения массы однотипных актов и их превращения в общепринятые стереотипы» [3, 266], какими являются ведение здорового образа жизни, культивирование телесности и т.д. В обычае, как подчеркивает О.Г.Дробницкий, должное и сущее полностью совпадают: нечто является должным именно потому, что оно сущее, что так поступают все [3, 266].

Традиция есть некая система норм поведения, обычаев, мировоззренческих установок, представляющих наибольшую значимую часть общественного наследия социума, общности. Особый интерес в плане раскрытия феномена физической культуры как части культуры представляет положение В.И.Толстых о том, что в функциональном плане традиция выступает посредником между прошлым и настоящим, механизмом хранения и передачи образцов, навыков, и приемов деятельности (технологический аспект). Традиции не нуждаются ни в каком обосновании и при-

знании, кроме ссылки на свою данность и укорененность в культуре. Трансляция традиций осуществляется с помощью многократного повтора и тиражирования традиционных связей и отношений (обычай), моральных принципов и норм (кодексы) [9, 497].

Демонстрация традиций, обычаев, сложившихся в группе, в обществе в силу того, что формы культуры в целом имеют неинституциональный характер, сопряжена с определенными трудностями. Такие трудности, в частности, были выявлены В.П.Бездуховым [1, 89].

Мы интерпретируем и дополняем данные трудности, исходя из решаемых нами задач. Такими трудностями в демонстрации остенсивных форм культуры являются, во-первых, то, что остенсивные формы есть основания морального действия. Обычай должен иметь «оправдание», соответствовать требованиям нравственности. Дополняя данную мысль В.П.Бездухова, скажем, что обычай «оправдывает», почему студент ведет здоровый образ жизни, заботится о своей телесности, о своем духе: в здоровом теле – здоровый дух. Такое «оправдание» имеет практическое значение с точки зрения «насмешек» со стороны людей, непонимания ими, зачем и во имя чего следует вести здоровый образ жизни.

Во-вторых, научить студента вести здоровый образ жизни, заботиться о своем духе и своей телесности нельзя. Это воспитывается в процессе физкультурного образования. Воспитание и образование в данном случае вводят студентов в мир ценностей физической культуры, в мир ценностных отношений к телесности, целью развития которой является «формирование и развитие телесно-двигательных качеств и способностей человека» [5, 127].

Следующая трудность в демонстрации остенсивных форм культуры заключается в том, что они не указывают, каким должно быть конкретное действие. Они лишь «заостряют» внимание студентов на требованиях нравственности, заключенных в обычаях,

традициях, приоткрывают перспективу личностного физического развития.

Успешность демонстрации остенсивных форм физической культуры зависит от развитой способности студента к рефлексии. Негативная реакция на те или иные обычаи и традиции является следствием неререфлектирующего сознания.

Итак, обычаи и традиции физической культуры являются формами ее хранения, трансляции. Их демонстрация в процессе обучения студентов в вузе становится отправным моментом для регуляции их действий и поступков, адекватных опыту физкультурной деятельности.

На базе остенсивных форм культуры возникают императивные ее формы (нормы, запреты, призывы, лозунги и т.п.).

Ведущей идеей норм и запретов является долженствование, которое, как обязующая сила, побуждает студента к физкультурной деятельности, к ведению здорового образа жизни, к развитию телесности. «Не кури!», «Не злоупотребляй спиртными напитками!» и т.д. – все это императивы, которые воплощают в себе требования, повеления, выражающие необходимость определенных поступков и действий. Императивы указывают на способ действий и поступков, они повелительны. Суть их нормативности заключается в том, что они не предписывают, но очерчивают границы с точки зрения физической культуры, определяют содержание действий и поступков.

Осознание студентом сущности феномена физической культуры как части культуры происходит в результате и в процессе овладения им содержанием аксиологических форм и форм-принципов культуры. Среди аксиологических форм культуры в рамках предмета нашего исследования это ценности «здоровье», «здоровый образ жизни», «телесность» и другие ценности, являющиеся смыслами жизни, принимающими форму мотива физкультурной деятельности, становящимися одним из «полюсов» ценностного отношения к телу как одной из главных «ценностей бытия» [5, 127].

Не осуществляя науковедческий анализ категории «ценность», заметим, что ценности являются основанием норм, а сами ценности и нормы, как подчеркивает А.В.Разин, включаются в выработанную культурой общества систему общественного требования. Последнее включает две стороны: нормативную и ценностную. Нормативная непосредственно предписывает желательные для общества образцы поведения (в нашем случае образцы здорового образа жизни – С.Ж.). Ценностная же сторона способствует аргументации данных образцов как желательных для общества и самой личности в смысле свободного выбора разделяемых ею с другими людьми условий собственного бытия, условий достижения личного счастья [8, 407].

Заметим, что взгляды А.В.Разина не совпадают со взглядами М.С.Кагана относительно сущности ценностного отношения. Согласно А.В.Разину, ценностное отношение представлено несколькими взаимосвязанными аспектами. Во-первых, это исходные для процессов духовно-практического отражения оценки действительности, которым соответствуют определенные отношения. Во-вторых, ценности выражают факт существования уже утвердившихся социальных, моральных норм (норма как ценность). В-третьих, ценностное отношение дано в системе аргументации необходимости исполнения социальных норм. В-четвертых, ценностное отношение дано в оценках отдельных поступков, осуществляемых на базе сложившихся норм. В-пятых, ценностное отношение представлено в сознании личности в виде итогов постижения всей системы общественных требований [8, 410-411].

Осмысление идей А.В.Разина о ценностном отношении показывает, что, как и в случае с положениями М.С.Кагана о ценностном отношении, мы имеем дело с тем, что «полюсами» ценностного отношения также являются ценность и оценка. Различие заключается в том, что, если А.В.Разин оценку и ценность соотносит с нормой, то

М.С.Каган полагает, что ценность есть значение, есть отношение [6, 68]. Так, А.В.Разин отмечает, что «ценностное отношение всегда соотносится с нормой» [8, 410].

Мы полагаем, что нормы не являются критерием ценностного отношения. Они являются критерием оценочного отношения. Более того, студент оценивает на основе, с помощью знания о ценности, о норме, но не с помощью нормы. Норма является образцом, на соотнесении с которым студент осуществляет оценку. «Ценности, – пишут В.П.Бездухов и О.А.Жметко, – первичны по отношению к нормам, ибо нормой становятся такие ценности, которые имеют значение для всех или, по крайней мере, для большинства людей. Это, во-первых. Во-вторых, ценности – это внутренний регулятор деятельности и поведения, а нормы – это внешний регулятор» [2, 33].

Для нашего исследования особый интерес представляет идея А.В.Разина о том, что в ценностной стороне общественного требования происходит «движение» от общественных представлений о совершенной личности к индивиду и от личности к обществу. В результате такого движения происходит формулирование общественного идеала [8, 407].

Идеалы, как было отмечено выше, наряду с ценностями и нормами входят в состав физической культуры как части культуры. Предметом физкультурной деятельности является внутренний мир человека, система его ценностей, определяющих нравственность человека, студента, его внутреннее нравственное благородство.

Идеал, как подчеркивает Р.Г.Апресян, в строгом этическом смысле: а) в теоретическом плане – это наиболее общее, универсальное и, как правило, абсолютное нравственное представление о благом и должном; б) в нормативном плане – это совершенство в отношениях между людьми, высший образец нравственной личности [9, 160].

Как видим, термин «идеал» употребляется в теоретическом смысле и в норма-

тивном, собственно моральном смысле. Образцами физической культуры являются здоровый образ жизни, телесность, ценности физической культуры, что, однако, не противоречит статусу идеала. Ценности, как известно, относятся и к сфере сущего, и к сфере должного. Более того, «идеал, – пишут Е.Л.Дубко и В.А.Титов, – представляет собой обобщенное представление о максимально возможном уровне распространения и реализации моральных ценностей» [4, 8].

М.С.Каган, решая вопрос о происхождении идеалов, отмечает, что как только мы обнаруживаем в них модели «потребного будущего», становится ясным, что идеал обладает для субъекта ценностью [6, 186].

Идеал – это не только представление о должном и о благом. Идеал утверждает положительное значение поступков и действий, в том числе и двигательных действий, обеспечивающих становление и развитие телесности как ценности. Главное же заключается в том, что «в идеале дан завершенный и абсолютный образ добра вне его противопоставленности злу» [9, 161].

Здоровый образ жизни как идеал с этой точки зрения не противопоставлен, если можно так выразиться, нездоровому образу жизни, а здоровье – нездоровью и т.д. Как должное, идеал, например здоровый образ жизни, выступает в качестве такого императивного, которое повелевает, требует, предписывает, выражает необходимость определенных поступков и действий. Как положительное значение поступков и действий, в том числе и двигательных действий, идеал предстает в качестве ценности.

В идеале, как подчеркивает Р.Г.Апресян, «императивная и ценностная сила несомненна» [9, 161]. Если в идеале отчетливо проявляются императивная и ценностная стороны, означает ли это, что идеал является системообразующим компонентом физической культуры как части культуры. Такой вывод можно сделать, если исходить из того, что идеалы входят в состав императивных и аксиологических форм культу-

ры. Однако они не входят в состав ни той, ни другой формы культуры. Идеалы могут повелевать, предписывать. Речь не идет и об идеале как норме. Несмотря на то, что идеалы в определенном смысле обладают значением ценности, они лишь утверждают положительное значение поступков и действий, но не выражают такого значения.

С нашей точки зрения, ценности являются системообразующим компонентом физической культуры как части культуры. Это, объясняется тем, что ценности находятся в основаниях норм, они первичны по отношению к нормам. Идеал же, повторим еще раз, лишь в определенном смысле имеет статус ценности, а именно тогда, когда он обнаруживает себя в модели «потребного будущего», каким является здоровый образ жизни, нравственное, физическое совершенство и т.д.

Следующей формой культуры являются принципы, которые «передают культурные значения в самой культурно-абстрактной форме, задавая фундаментальные и последние основания деятельности в каких-либо областях культуры» [7, 51], в том числе и в области физической культуры.

Само понятие «принцип» обозначает уже обретшее форму содержание, в нашем случае содержание физической культуры, как совокупности ценностей, норм и идеалов. Деятельность преподавателя, организующего физкультурную деятельность студента, обеспечивает «окультуривание» биологической природы человека – его телесности [5, 125].

«Очеловечивание» состояния человеческого тела становится условием становления студента как «личности-для-себя», а не просто «личности в себе».

«Личность-для-себя» в контексте физической культуры, как опыте физкультурной деятельности, есть личность, живущая в соответствии с законами собственной природы, сохраняющая и преумножающая свою природу, которая находит свое выражение в ее телесности, где воплощается внутренний мир студента. В такой личности природное прибавляется исконно культурным, благодаря чему появляется культурное явление – студент, ведущий здоровый образ жизни, заботящийся о своей телесности.

Литература

1. *Бездухов В.П.* Культура и образование // Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СГПУ, 2002. – С. 67–173.
2. *Бездухов В.П., Жметко О.А.* Содержание понятия «ценностно-ориентационная деятельность учащегося» // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: Материалы второй международной научно-практической конференции. – Самара: СГПУ, 2007. – С. 29–35.
3. *Дробницкий О.Г.* Понятие морали. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
4. *Дубко Е.Л., Титов В.А.* Идеал, счастье, справедливость. – М.: МГУ, 1989. – 191 с.
5. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
6. *Каган М.С.* Философская теория ценности. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
7. *Конев В.А.* Курс «Философия образования» (культурнотропологический аспект). Вып. 6. – Самара: СИПКРО, 1996. – 92 с.
8. *Разин А.В.* Этика: Учебник для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.
9. Этика: Энциклопедический словарь / Под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с. ■

НРАВСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

А.А.Алиуллина

Ключевые слова: нравственная культура, естественнонаучные дисциплины, формирование, средний школьный возраст.

Проблема формирования нравственной культуры в современных условиях чрезвычайно актуальна, так как она является показателем того, насколько глубоко и органично требования нравственности воплощаются в поведении и деятельности человека. О нравственной культуре судят по поступкам, стилю поведения, отношению к обществу в целом, к отдельным людям, образу жизни.

К сожалению, объективная реальность в России характеризуется неуклонным нарастанием проявлений жестокости, эгоизма, нравственной распущенности, ростом преступности и насилия. Изменяются формы социальной ориентации, основания их мировоззренческого и нравственного выбора. Нередко привычные нравственные нормы входят в противоречие с социальной действительностью. Подобные процессы оказывают негативное влияние на общественную мораль, систему духовно-нравственных ценностей. Все это деструктивно действует, в первую очередь на сознание школьников. Таким образом, необходимость формирования нравственной культуры не вызывает сомнений.

Развитию теории формирования нравственной культуры во многом способствовали работы выдающихся гуманистов, как В.Г.Белинский, Н.Г.Чернышевский. Демократические и гуманистические идеи в области воспитания и обучения активно популяризовались и представителями теоретической педагогики: К.Д.Ушинским, Н.И.Пироговым, П.Г.Редкиным, П.Ф.Каптевым, А.Н.Острогорским и др.

Разработка проблем формирования нравственной культуры нашла свое отражение в работах известных ученых-пе-

дагогов советского и современного периодов О.С.Богдановой, Н.И.Болдырева, Б.Т.Лихачева, Ю.П.Сокольниковой, Н.Е.Щурковой, И.Ф.Харламова, Р.Х.Шаймарданова, А.Н.Хузиахметова и др.

Теория формирования нравственной культуры опирается в своем развитии на труды по психологии. В исследованиях Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьева, М.Якобсона рассматриваются психологические основы и сущность отношений личности, направленность её интересов и потребностей, особенности развития детей школьного возраста. Психологи А.А.Бодалев, А.В.Петровский, Д.И.Фельштейн исследовали механизм становления личностных свойств, развития нравственных качеств в процессе общественной и лично значимой деятельности. Психологические основы формирования нравственной культуры школьников рассматривались в работах А.Л.Венгера, Л.С.Выготского. По их мнению, одним из наиболее продуктивных периодов для формирования и закрепления основ нравственной культуры личности является средний школьный возраст. В этом возрасте учащиеся обладают непосредственностью, нестандартным мышлением, эмоциональной восприимчивостью к общественным явлениям и процессам; интеллектуальные способности уже выражены, завершается формирование нравственных установок, закладываются основы будущей общественной деятельности.

Выделение данной возрастной группы в нашем исследовании обусловлено тем, что в младших классах ученики еще не способны глубоко осмыслить и прочувствовать предлагаемые им нравственные постулаты

и ценности, а в старших классах зачастую приходится прибегать к переубеждению относительно уже сформированных, не всегда положительных нравственных выборов.

Формирование нравственной культуры школьников есть процесс усвоения и переработки моральных норм и принципов в систему индивидуального сознания. С помощью нравственных потребностей создается основа самой природы морали – возможность свободного выбора. Устойчивая потребность совершать нравственные поступки – нравственная привычка формируется в процессе деятельности.

Объективным считается, что ведущим видом деятельности учащихся среднего школьного возраста является процесс обучения. В процессе обучения происходит воспитание важных качеств личности: трудолюбие (учеба – особый напряженный интеллектуальный и физический труд), высокая организованность, дисциплинированность, коллективизм, взаимная ответственность, совестливость, честность и др.

Особую роль в формировании нравственной культуры обучающихся играют знания, получаемые в процессе изучения школьных дисциплин. Немалыми возможностями в нравственном воспитании учащихся, наряду с гуманитарными дисциплинами обладают дисциплины естественнонаучного цикла. К естественным наукам относят биологию, географию, химию и физику. Так, биология изучает живую природу, ее строение, развитие и функционирование, география – структуру, внутреннюю и внешнюю взаимосвязи, динамику функционирования земной поверхности, химия – строение и взаимосвязь химических элементов, химические процессы в неживой природе, а физика – физические процессы и явления в неживой природе. Содержание этих дисциплин позволяет формировать не только знания и умения, но и нравственно-ценностное отношение к изучаемым явлениям и процессам, которые происходят в окружающем мире.

Учеба – это основной вид деятельности школьников, которой они отдают более трех четвертей своего времени, что во многом определяет преимущество учебно-воспитательного процесса в формировании их нравственной культуры. Об этом говорится в работах С.С.Амировой, Г.Г.Габдуллина, Е.О.Галицких, Г.С.Закирова, Н.Д.Инцкирвели, К.Ч.Талбакова, А.М.Юзликаевой, И.Э.Ярмакеева и других.

Естественнонаучные дисциплины отмечены такими чертами, которые создают воспитательные возможности, более значительные, чем у других дисциплин – надо лишь правильно научиться пользоваться этими возможностями, которые заключаются в том, что они: дисциплинируют ум, развивают логическое мышление, умение планировать свою деятельность, направлять мысль на достижение четко очерченной цели; способствуют формированию честности, объективности, настойчивости, способности к труду; воспитывают внимательность, наблюдательность, интерес к изучению природы и потребность в ее охране, непротиворечивость законам природы, аккуратность, аргументированность, принципиальность, умение воспринимать чужое мнение, преданность истине, скромность, ответственность; воспитывают нравственные чувства и ценностно-нравственное отношение к окружающим людям, природе и своему организму. Изучение естественных наук важно не только для становления профессиональной компетентности будущего работника, специализирующегося в области технических или естественнонаучных сфер деятельности. Сам объект естественнонаучного знания – Природа как целостная сущность – обладает для человека значительным гуманитарным смыслом и является источником формирования важнейших нравственных качеств личности; её изучение способно служить эффективным средством формирования нравственной культуры учащихся.

Широкими возможностями для развития нравственных взглядов учащихся об-

ладает химия как фундаментальная естественная наука.

Проблема нравственного воспитания в процессе обучения рассматривалась в работах А.И.Дулова, Л.М.Истлентьевой, В.П.Калужиной, Н.Н.Буринской, Н.Н.Суртаевой, И.Т.Гайсина, О.В.Леонтьевой, С.В.Кочневой и др. Развитие нравственных качеств осуществляется через учебный процесс и его содержание, организацию и методику обучения, через связь обучения с внеклассной работой. Поэтому нами были выделены содержание, формы и средства воспитательной работы по формированию нравственных взглядов учащихся средствами химии. Основными факторами процесса обучения, влияющими на нравственное развитие учащихся, являются:

1. Успешное усвоение содержания учебного материала, предусмотренного программой.

2. Специально подобранный дидактический материал.

3. Научная организация учебного процесса и многообразие методов обучения.

4. Мастерство и такт учителя, влияние его личности.

В последнее время большое внимание уделяется роли научных знаний в нравственном развитии личности, взаимосвязи науки и морали. На этот счет имеется несколько мнений. Одни ученые подчеркивают приоритет научности в решении нравственных вопросов, другие, наоборот, утверждают, что основополагающим является мораль, направленность и мотивы познания, для третьих наука и мораль выступают в их неразрывной связи, в их органическом единстве. Для нас важно то, что представители разнообразных наук не отрицают связи морали и науки и тем более не противопоставляют их. Это уже само по себе оказывает значительное влияние на решение педагогической проблемы взаимосвязи образования и нравственного воспитания в процессе обучения. Для нравственного воспитания нужны не

просто основы мировоззрения, а именно те мировоззренческие суждения, которые отражают взгляды на общество, на отношения людей друг к другу, к себе, к труду, к продуктам человеческого труда.

В процессе исследовательской работы мы изучили четыре области химических знаний, которые, на наш взгляд, содержат богатый материал для нравственного воспитания:

1. Химические школы, их представители, открытия, сделанные этими учеными, их жизненный путь, роль в научно-техническом прогрессе и т.д.

2. Химические вещества и правила обращения с ними, химия и экология.

3. Химическая промышленность РТ и продукты ее производства.

4. Проблемы и перспективы химической науки.

В связи с этим нами было изучено содержание учебных программ по химии за 2000-2007 годы для 8, 9-х классов в вариантах разных авторов (Р.Г.Иванова, Л.А.Цветков; Л.М.Кузнецова; Е.Е.Минченков, Т.В.Смирнова; О.С.Габриелян). Можно отметить, что как в пояснительных записках, так и в содержании самих программ все-таки отводится время и материал для изучения научного вклада ученых-химиков в развитие науки, а также экологические знания, необходимые в повседневной жизни. Кроме того, в содержание программ включены знания о химической промышленности РФ, а также некоторые вопросы перспектив развития химической науки.

Однако, на наш взгляд, недостаточно внимания уделено региональному аспекту усвоения химических знаний, а самое главное – воспитательному потенциалу химии. Не говорится о воспитательном значении исторических и биографических фактов, а правила обращения с химически ядовитыми веществами сводятся лишь к нескольким наставлениям по поводу вредного воздействия на экологическую обстановку вообще, а не конкретного региона. Химические производства изучаются разобщено: в

9 классе «Силикатная промышленность и производство удобрений», «Производство серной кислоты». Однако при этом отводится недостаточно внимания экологическим и нравственным вопросам производства и грамотного применения этих веществ. Учащиеся получают экологические знания, но упор на проявление нравственных качеств в правильном обращении с веществами не делается. Не уделяется внимание влиянию химических веществ на генетическую информацию и здоровье человека. Но сказать, что этим вопросам совсем не уделяется внимание, будет не правильным. Особое место этому вопросу отводится в программе, написанной Н.Е.Кузнецовой, в главе «Химические знания в жизни человека», а также в программах многих других авторов. Достаточно большое внимание в программах уделяется экологическому аспекту. В пояснительной записке программы, написанной Р.Г.Ивановой и Л.А.Цветковым, сказано, что обучение химии должно способствовать воспитанию интереса к знаниям, самостоятельности, критичности мышления, трудолюбия и добросовестности, а одним из основных идей курса является направленность химической технологии на решение экологических проблем как важнейший путь ее дальнейшего развития. Так, при изучении темы «Азотные и фосфорные удобрения», уделяется серьезное внимание условиям рационального хранения и использования удобрений и приемам охраны природы. В программе курса химии 8-9-х классов базового уровня, разработанной авторами Е.Е.Минченковым, Т.В.Смирновой, Л.А.Цветковым, вопросам экологии уделяется некоторое внимание. Так, в объяснительной записке одним из задач воспитания является раскрытие гуманистической направленности химии, ее возрастающей роли в решении глобальных проблем, стоящих перед человечеством, основным из которых является экологическая. Так, при рассмотрении раздела «Важнейшие классы неорганических веществ, типы химических реакций» обращается

внимание на охрану атмосферного воздуха и водоемов от загрязнений.

В отличие от предыдущих программ, в программе курса химии для 8-11-х классов общеобразовательных учреждений, автором которого является О.С.Габриелян, предусмотрены в курсе основной школы 5-часовые темы-модули «Химия и сельское хозяйство» (рекомендуется для сельских школ) и «Химия и экология» (рекомендуется для городских школ), которые вместе с экологическим аспектом предполагают реализацию в какой-то мере регионального и школьного компонентов.

В теме «Химические вещества в сельском хозяйстве» рассматриваются проблемы выращивания экологически чистой сельскохозяйственной продукции, а также проблемы защиты окружающей среды от химических веществ, применяемых в сельском хозяйстве.

В теме «Химия и экология» достаточно подробно освещаются такие вопросы, как: природные и антропогенные источники веществ – загрязнителей окружающей среды. Характер воздействия вредных веществ на человека: общетоксическое, раздражающее, аллергическое с отдаленными последствиями (канцерогенное, мутагенное). Нормирование загрязнений окружающей среды, понятия и критерии нормирования: ЛД50 (летальная доза), ЛК50 (летальная концентрация), ПДВ (предельно допустимые выбросы), ВДК (временно допустимые концентрации). Проблемы городских и промышленных свалок и пути ее решения. Также предусмотрено решение задач, упражнений с экологическим содержанием и контролирующими заданиями. Однако в программах очень мало отводится времени на изучение перспектив развития химии и химической промышленности, а ведь в этом материале заложен огромный воспитательный потенциал. Мы считаем, что это требует не столько пересмотра учебных программ, сколько перестройки учебно-воспитательного процесса в сторону

прикладного и воспитательного значения химических знаний.

Из выше сказанного следует, что все-таки необходимо проанализировать содержание самого школьного курса химии для выявления его воспитательных возможностей.

В теме «Первоначальные химические понятия» уже содержится воспитательный потенциал. Например, здесь большое внимание можно уделить историческому аспекту становления химии как науки, вкладу отечественных ученых в становление и развитие химии (М.В. Ломоносов и др.). Исторические и биографические данные помогут учащимся понять социальные и научные предпосылки великих открытий, поставить себя на место ученых, что, несомненно, вызовет положительный отклик и мотивацию к изучению предмета. В формировании нравственного сознания в процессе обучения важно устанавливать причинно-следственные связи между наукой и нравственностью, нравственными понятиями и чувствами, сознанием и поведением.

В теме «Периодический закон и строение атома» открывается широкая возможность для дальнейшего развития нравственных взглядов. При изучении данной темы уже с первых уроков учитель обращает внимание на предпосылки открытия периодического закона, роль отечественных и зарубежных ученых. Далее учитель рассказывает об открытии закона Д.И. Менделеевым, личностных качествах ученого, его мировоззрении, этике. На заключительных уроках по данной теме обязательно необходимо сказать о значении закона для развития науки и техники, нерешенных проблемах и перспективах развития знаний о законе. Кроме того, обязательно является сообщение фактов о научной школе, к которой принадлежал Д.И. Менделеев. Очень важно уделять внимание подготовке рефератов и научных докладов по данной теме.

Дальнейшее развитие нравственных качеств учащихся средствами личностей ученых и их открытий может продолжаться в курсе 9 класса в теме «Теория электролитической диссоциации веществ», в которой можно рассказать о роли таких ученых, как: Аррениус, Каблуков, Кондаков, Менделеев и др. Продолжение формирования знаний об этих ученых и их роли в открытии теории получает в теме «Ионные реакции в водных растворах электролитов».

Следующей крупной темой, в которой происходит развитие знаний о научных химических школах, является «Учение А.М.Бутлерова о химическом строении веществ». Особенно важной она является для нашего региона, поскольку позволяет учитывать региональный компонент химических знаний. Как известно, А.М.Бутлеров является учеником всемирно известной Казанской школы химиков и даже ее основателем. Поэтому, начиная с первых уроков, необходимо уделять внимание этому вопросу, давая темы для рефератов, конференций, семинаров, стенгазет. Важно показать вклад Казанской школы химиков в мировую науку, открытия учеников этой школы, генеалогическое древо ученых школы основателей и последователей. Заключительным этапом воспитательной работы в рамках темы является экскурсия, которая поможет учащимся на практике воспринять теоретические положения и создаст эмоциональный всплеск.

Поскольку развитие нравственных качеств невозможно вне деятельности, то особая роль в их формировании принадлежит внеклассной работе. Именно в этом мы видим взаимосвязь учебной и внеклассной работы в процессе развития нравственного сознания учащихся при изучении химии. Важными формами внеклассной воспитательной работы на наш взгляд являются: конференции, семинары, вечера, кружковая работа, а самое главное сценическая деятельность учащихся в которой они переживают действие тех нравственных фактов, о которых говорилось теоретически.

На основании проделанной нами работы можно сделать несколько выводов:

1. Воспитательная работа в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин (химии) будет успешной в том случае если ее вести планомерно и постоянно, от темы к теме, от курса к курсу.

2. Необходима интеграция химических, экологических, валеологических, биологических, прикладных знаний.

3. Очень важна взаимосвязь учебной и внеурочной форм работы, их согласованность и взаимодополнение.

4. Необходим строгий учет подбора содержания, методов и средств учебно-воспитательной работы по естественнонаучным дисциплинам (химии).

5. Важную роль играют убеждения, мировоззрение и грамотность учителя, широта его мышления не только в пределах, но и в философском и в социальном плане.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Избр. Психол. труды. – 3-е изд. / Л.И. Божович. – М.: Изд-во Москов. Психологосоциал. Ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.

2. *Бодалев А.А.* Аксиологический подход в воспитании / А.А. Бодалев // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания / сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2001. – с. 25-29.

3. *Выгодский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 4. – С. 432; Т. 6. – С. 400.

4. О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении: Письмо Министерства Образования Российской Федерации от 2 апреля 2002 г. № 13-51-28/13 // Вест. образования. – 2002. – № 14. – С. 37.

5. Программы для общеобразовательных учреждений. «Химия» 8-11-е классы. – М., 2006. ■

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТАТАРСКОЙ ЭТНОПЕДАГОГИКИ)

Р.Р.Галиев

Ключевые слова: народная педагогика, колыбельные песни, татарское устное народное творчество.

Народная культура в виде традиций, обычаев, устного народного творчества была и будет нравственной, эстетической опорой человека каждого поколения, каждой этнической общности. Человек становится наследником культуры в процессе образования. Веками образование и воспитание основывалось на народных традициях и философских взглядах. И на сегодняшний день в воспитании здорового образа жизни становится очевидной роль национальной культуры. Национальные ценности в современных условиях рассматриваются как уникальное явление, ведущее к истокам культуры народа, по существу, к истокам духовности. Являясь

социокультурным и историческим феноменом, национальные ценности вобрали в себя мудрость поколений, многогранность культуры и оригинальные традиции. Они представляют собой осознаваемое коллективное представление о желаемом идеале и обладают потенциалом регулирования отношений и деятельности личности, культивирования привлекательных личностных качеств и свойств. Кроме того, ценности поддерживают жизнедеятельность общества и выступают фактором его развития и совершенствования.

В народной педагогике содержание, методы и средства воспитания во многом складываются и определяются требованиями

ми, основанными на религиозных канонах. Приобщение детей к религии позволяло решить многие задачи, связанные с развитием человека, его этикой по отношению к себе, семье, ближайшему окружению, людям иной веры или сословия.

Источниками возникновения народной педагогики послужили необходимость в поддержании общественного образа жизни, упорядочении человеческого общения, развитии духовного мира человека, человеческой потребности общественного самоутверждения над обстоятельствами жизни [Нигматов, 1993, 3].

Татарское устное народное творчество, имеет огромное воспитательное значение в формировании личности ребенка, заслуживает специального педагогического изучения, с целью выявления возникновения и развития мысли о здоровом образе жизни татарского народа.

Колыбельные песни являются одними из важнейших элементов народной культуры. Так как еще в колыбели начинается воспитание детей, в то же время колыбельные песни отражают и социальные проблемы, надежды и мечты народа. Детям, лежащим в колыбели, значение песни еще непонятно, но нежность, вложенная в мелодию, и слова пробуждают их душу и сердце, как бы готовят почву, создают благоприятные условия для последующих воспитательных воздействий. Колыбельная песня – величайшее завоевание народной педагогики, она нераздельно соединена с практикой воспитания детей именно в том самом нежном возрасте, когда ребенок еще беспомощное существо, требующее постоянного заботливого внимания, любви и нежности, без которых он просто не выживет. Колыбельные песни открывали ребенку мир доброты, окружающих его людей и предметов.

К примеру, в них говорится о том, что ребенок пока поспит, потом вырастет, а когда вырастет, пойдет учиться. В некоторых колыбельных песнях конкретизируется место учебы – это медресе. Целью обуче-

ния в медресе была подготовка религиозного деятеля (муллы). А цель становления муллой народ понимал по-своему – оно приносило облегченную, сытую, здоровую и свободную жизнь. Колыбельные песни народ в свободной непринужденной обстановке использовал в своей воспитательной практике, поэтому эффект от такого воспитания был огромным.

Не менее действенными средствами воспитания здорового образа жизни выступали татарские народные сказки. Сказка по-татарски называется «экият». Среди представителей старшего поколения встречаются и те, которые называют сказку старым названием «хикэят» (араб.: рассказ, повесть). Своеобразные поэтические обороты речи в сказках усиливают эстетическое воздействие на детей. Как отмечал В.А.Сухомлинский, через сказку ребенок познает мир не только умом, но и сердцем [Детский фольклор, 1993, 16].

В формировании основ здорового образа жизни детей такие сказки, как «Луна и солнце», «Старик и ленивый джигит», «Батыр», «Камыр батыр», «Четыре друга», «Козел и баран», «Человек и кошка» и др. являются бесценными.

Нельзя недооценивать роль пословиц в формировании основ здорового образа жизни. Через пословицы школьники получают первичные знания о здоровье, движении, природе и их взаимосвязи. По-татарски пословица называется «мэкаль». Этот термин также арабского происхождения и означает «слово, сказанное к месту». Пословицы содержат в себе хоть и маленький, но цельный рассказ. К.Насыйри, в пословицах видел произведения, раскрывающие богатый опыт жизненных наблюдений, мудрость и высокие нравственные чувства народа, социальные отношения, а также образную краткость его языка. Комментируя одну из пословиц, он замечает, что ее смысла и содержания хватило бы на целую книгу [Насыйри, 1976, 149].

Пословицы по поэтической форме лаконичны, кратки, остроумны. Они содержат

мораль, которая вырабатывалась многими поколениями. Поэтому народ в пословицах и поговорках видел советчика, помощника. Воспитательное значение заключается в приобщении ребенка к человеческой мудрости. Как отмечает Н.Исанбат, «она как умелый педагог» [Исанбат, 1959, 226]. На сегодняшний день в татарском устном народном творчестве накоплено много пословиц о здоровье, например, «Если будешь ты богат, родина тебя полюбит, если будешь ты здоров, полюбит тебя муж»; «Пусть будет здорова голова, а шапка найдется»; «Мое здоровье – мое богатство»; «Здоровье – большое богатство» и т.д.

Главной особенностью пословиц является то, что их смысл может меняться в зависимости от того, где и кем оно сказано. Н.Исанбат подчеркивает значение пословиц в жизни татарского народа так: «У татар в прежние времена единственным законом был Коран, но и он был написан на арабском языке, поэтому пословицы в те времена были и литературой, и законом, и наукой, и Кораном» [Исанбат, 1959, 228]. Педагогу остается лишь отобрать доступный для дошкольного возраста материал и организовать его изучение с целью воспитания и формирования здорового образа жизни.

Народная песня является частью духовной культуры человека и человечества, отражает жизнь народа во всех ее проявлениях, входит в жизнь ребенка с колыбельной песней матери и сопровождает его в течение всей жизни. Народная песня, как неисчерпаемый источник народной мудрости, является бесценным средством этнопедагогики. Песня – самая богатая и развитая область устного народного творчества. Татарская народная музыка до сегодняшнего дня хранит в себе традиции, идущие от мировоззрения и национального характера татар.

Так, в процессе формирования здорового образа жизни, бесценны народные песни «Холодный родник», в которой восхваляется родник; «Пусть будет красива», в

которой говорится о пожеланиях красивой жизни.

Частушки, по-татарски такмак, можно назвать импровизированной поэмой. К частушкам, которые побуждают к двигательной активности, можно отнести: «Апи-па», «Аниса», «Хочется танцевать». К частушкам, которые подчеркивают значение солнца, воды и воздуха в жизни человека, можно отнести: «Солнце, будь свидетелем», «Земля, земля дай силы». Как отмечает И.Надилов, частушки отражают безграничное воображение татарского народа, гибкость родного языка и его поэтическое богатство [Обрядовые и игровые песни, 1980, 30].

Среди татарских педагогов и просветителей XIX века и начала XX веков, внесших значительный вклад в решение проблем формирования здорового образа жизни, видное место занимают ученый и поэт Габдрахим Утыз-Имяни, просветитель Каюм Насыири и поэт Габдулла Тукай.

Гуманистические взгляды Г.Утыз-Имяни которые прослеживаются в его произведениях, следует связать, прежде всего, с его религиозностью. В воспитании своего читателя он умело использует исламские каноны. Так, в своих произведениях он призывает к справедливости и мудрости, к терпению и милосердию, к трудовому образу жизни. Поэт превозносит знания, сравнивая учение с солнцем, ученика – с луной, неграмотного – с навозным червем.

А.М.Шарипов отметил, душа у поэта чувствительная, глаза острые. В существующем обществе он замечает много несправедливостей, унижения и обиды, испорченную нравственность, зло и противоречия. Общественная жизнь не соответствует его идеалам и представлениям. По мнению поэта, в обществе расплодилось много плохих людей с ошибочными и испорченными взглядами. Он старается найти причину испорченных нравов и находит ее, прежде всего, в невежественности людей. Именно поэтому он призывает своих соотечественников к учению, знаниям и просвещению.

Просветительские взгляды Г.Утыз-Имяни и являются центральным мотивом, которые прослеживаются от стихотворения к стихотворению, от поэмы к поэме [Маликов Р.Ш., 2007, 24].

Как отметил А.Н.Юзеев, Г.Утыз-Имяни возвеличивает образованного человека, обладающего всей совокупностью религиозных знаний. У него не прослеживается четкое деление на религиозные и светские знания. Понятию «знание» он придает широкое значение: с одной стороны, знание и мастерство могут составить богатство, любую красоту, это «светоч человеческой души», сила человека. В тоже время он в это понятие вкладывает религиозное содержание: «знанием и этот мир охвачен, будет и потусторонний мир». Такое значение просветитель считает своим религиозным идеалом. Если люди овладеют божественным знанием, полагает он, общественная жизнь сама по себе выздоровеет, люди достигнут всеобщего счастья [Юзеев А.Н., 2001, 95].

Г.Утыз-Имяни выступает против 14 явлений новшеств (бида), которые, по его мнению, мешают оздоровлению общественного, нравственного климата татарского общества. Их ученый подробно рассматривает в поэме «Дары эпохи» в «Главе, рассказывающей о внешне религиозных новых деяниях». В этой главе Г.Утыз-Имяни критикует новые отрицательные явления, появившиеся в обществе, вскоре после возвращения из Азии. Первое, Г.Утыз-Имяни подвергает критике незнание ночи, которая считается священной и называется «кадер кичэсе» (ночь предопределения). Второе, что не по нраву просветителю, это путь вне шариата. Третьим недостойным мусульманину деянием Г.Утыз-Имяни считает созыв гостей с целью угощения, как память об усопшем. Четвертое деяние, что раздражает просветителя, это питье вина. Пятым бедствием просветитель считает незнание правил чтения Корана, когда не допускается ни неверная мелодия, ни ошибки. Шестой ошибкой просветитель

считает привычку знающих Коран людей читать, передвигаясь по стране непрерывно, с целью улучшения своего материального состояния и сытно поесть, что считается харамом. Седьмую, недостойную для мусульманина новость, Г.Утыз-Имяни открыл в содержании преподавания мударрисов. По его словам, они дают знания шакирдам по религии, в чем сами плохо разбираются, а самые главные, необходимые в жизни знания, они пропускают. Восьмое деяние заключается в соблюдении языческих обрядов типа «прошение урожая», «прошение дождя», проведение которых упирается в сборе от взрослых и детей денег, невзирая на их возраст, приобретение еды, что поедается в поле и заканчивается ссорой по поводу оставшейся пищи. Просветитель это деяние считает отступлением от канонов шариата. Девятую ошибку просветитель видит в организации питания внутри мечети; десятую – в совершении намаза в грязной одежде; одиннадцатую – в употреблении чая, вывезенного из Китая; двенадцатую – в употреблении вина (в чем поэт повторяется); тринадцатую – в употреблении сахара, что считается недозволенным. И наконец, четырнадцатая грубейшая ошибка мусульманина – брать мзду за чтение Корана, что считается богохульством. Поэт предупреждает богохульствующих о том, что в судный день у алчных людей лицо останется неприкрытым [Маликов Р.Ш., 2007, 102-103]. Таким образом, Г.Утыз-Имяни выступает за очищение и укрепление веры, за ее оздоровление.

Среди трудов Г.Утыз-Имяни, имеющих большой потенциал в формировании ЗОЖ детей, нами были выделены и проанализированы: поэма «Дары эпохи», поэма «Полезные советы, очищающие мысли», поэма «Важные признаки эпохи».

В татарской литературе Г.Утыз-Имяни занимает одно из передовых мест. Историческое значение его сочинений определяется тем, что он отразил взгляды и переживания простого человека своей эпохи, изобразил события, к которым он не мог

оставаться равнодушным и которые старался разрешить.

Идеей воспитания честного, доброго и трудолюбивого человека, стремящегося к знаниям, мыслями об удовлетворении духовных потребностей народа пронизана вся творческая деятельность К.Насыри [Аминов, 1999, 22]. В своих произведениях он затрагивает вопросы формирования физического и духовного облика человека. А физическое развитие ценно и тем, что создает основу для умственного и нравственного воспитания.

Деятельность К.Насыри определила одну из важных ступеней в развитии духовной жизни татар. Его высокохудожественные произведения – это кладезь мудрости и народности. Так, в формировании основ здорового образа жизни бесценным трудом является его сочинение «Книга о воспитании». В его содержание вошли наставления, поучительные истории и притчи, и как отмечает сам автор, каждое его слово преследует одну цель – воспитание, потому она и названа «Книгой о воспитании».

Например, наставление сорок восьмое: «Не кичись здоровьем и не обманывай себя благополучием прежних дней, о сын мой. Всегда здоровым быть нельзя. Поэтому береги себя и не доводи до скотства. Знай, что здоровье сохранит лишь тот, кто следует многим заповедям» [Насыри, 1977, 90]. Так К.Насыри отметил, что здоровье можно сохранить, лишь соблюдая определенные правила и ограничения. В остальных наставлениях автор поднимает вопросы, касающиеся правильного и сбалансированного питания, активной жизненной позиции, культуры питания и даже правил выбора одежды.

Здоровье нации также не оставляет равнодушным поэта Г.Тукая, об этом свидетельствуют его строки:

*Днем и ночью, в горе, в счастье
я с тобой, родной народ.*

*Я здоров твоим здоровьем,
твой недуг меня гнетет.*

Тукай – национальный поэт, глубоко уходящий корнями в народ. Национальное своеобразие и народность у него тесно связаны друг с другом. Как отмечает С. Хаким, поэзия Г. Тукая пронизана гуманизмом [Тукай, 1978, 7]. Для Г. Тукая главным средством воспитания масс было слово – яркое, точное. Он рассматривал труд как источник умственного и нравственного совершенствования:

Жизни цель – упорный труд высокий.

Лень, безделье – худшие пороки.

Г. Тукай в своих стихотворениях затрагивает практически все составляющие здорового образа жизни. Это и удовлетворенность работой («Ласточка»), и активная жизненная позиция («Жизнь», «Участь больного»), и сбалансированное питание («Паразитам»), и правильное сочетание труда и отдыха («Дитя, работай!», «Кончил работу – играй!», «Арба, сани и конь»), и даже значение солнца, воды и воздуха в жизни человека («Надежда», «Солнце и дождь»).

Таким образом, знакомство с устным народным творчеством, произведениями классиков национальной литературы Г.Утыз-Имяни, К.Насыри, Г.Тукая предоставляет огромные возможности для воспитания у школьников основ здорового образа жизни.

Литература

1. Нигматов З.Г. Гуманистические традиции народной педагогики // Народная педагогика – основа воспитания подрастающего поколения: тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции. – Казань: КГПИ, 1993. – 125 с.
2. Татарское народное творчество, детский фольклор. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1993. – 335 с.
3. Выдающийся просветитель-демократ Каюм Насыри. – Казань: ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова КФАН СССР, 1976. – 215 с.
4. Исанбат Н. Татарские народные пословицы. Т. 1. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1959. – 898 с.
5. Татарское народное творчество, обрядовые и игровые песни. – Казань: Татар. кн. изд-во 1980. – 500 с.

6. Маликов Р.Ш. Педагогическая мысль татарских просветителей конца XVIII – начала XIX века / Р.Ш.Маликов, Ф.В.Хазратова; под ред. Р.Ш. Маликова. – Казань: Дом печати, 2007. – 120 с.

7. Юзеев А.Н. Татарская философская мысль конца XVIII–XIX вв. [Текст] / А.Н. Юзеев. – Казань: Тат. кн. изд-во, 2001. – 192 с.

8. Аминов М.Т. Использование эстетико-педагогического наследия татарских просветителей в национальной школе: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 176 с.

9. Насыри К. Избранные произведения. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1977. – 155 с.

10. Тукай Г. Избранное. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1978. – 271 с. ■

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ДИНАМИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОПЕРАТИВНОГО СОСТАВА МВД

М.М.Калашникова

Ключевые слова: стрессоустойчивость, саморегуляция, экстремальное пространство, модель функциональной системы саморегуляции деятельности.

В современном мире деятельность и жизнедеятельность многих людей протекает в экстремальных (чрезвычайных, эмоциогенных, необычных, стрессовых, напряженных) ситуациях. Количество экстремальных ситуаций природного (биосферного), социально-психологического и техногенного характера непрерывно растет. Таким образом, современный человек вовлечен в экстремальное пространство или как его инициатор, или как жертва, или как субъект деятельности его преобразования. Оказавшийся в экстремальной ситуации человек чаще всего испытывает стресс, дезорганизующий его деятельность и жизнедеятельность в целом. Острые формы проявления дезорганизующего влияния экстремальных ситуаций – растерянность, аффект неадекватности, замедленное протекание психических процессов, агрессивность, психосоматические расстройства, конфликт, депривация, дисфория, паника и др. – обусловили необходимость изучения стрессоустойчивости.

В представленной работе сделана попытка обобщить результаты теоретического и экспериментального исследования особенностей функционирования челове-

ка, условий сохранения его стрессоустойчивости в экстремальном пространстве (на примере оперативных сотрудников МВД). Сущность проблемы можно выразить так: с одной стороны, современный человек вовлечен в экстремальное пространство, что требует от него проявления стрессоустойчивости, а с другой – обучению человека-специалиста стрессоустойчивости уделяется недостаточное внимание. Проблема стрессоустойчивости, как результата целостного процесса саморегуляции субъектом своей деятельности в экстремальном пространстве, вопросы о месте и роли различных личностных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и других свойств саморегуляции, а также механизмы становления, развития и повышения стрессоустойчивости изучены недостаточно.

Эмпирическую базу исследования составили данные диагностики оперативных сотрудников МВД в количестве 172 человек. Все испытуемые – мужского пола, в возрасте от 21 до 30 лет с различным стажем профессиональной деятельности, однако ни у одного испытуемого стаж работы в органах не превышал 10 лет (с целью исключить проявление «профессиональной

деформации», которая может возникнуть у длительно работающих сотрудников). В исследовании испытуемые дифференцировались на две группы по принципу стажа профессиональной деятельности. Сотрудники со стажем менее одного года вошли в выборку начинающих, оперативники со стажем от одного, но не более 10 лет вошли в выборку сотрудников со стажем. Выборка сотрудников со стажем рассматривалась нами как эталон, так как имеются работы, указывающие на то, что с увеличением возраста и стажа деятельности успешность труда будет повышаться, благодаря способности человека к саморегуляции. Мы предположили, что: 1) становление, развитие и проявление стрессоустойчивости происходит в экстремальных условиях осуществления деятельности и в условиях специального обучения; 2) существует зависимость уровня стрессоустойчивости от способности к саморегуляции деятельности оперативных сотрудников; 3) уровень стрессоустойчивости связан со стажем профессиональной деятельности: у начинающих сотрудников это свойство развито хуже, чем у специалистов со стажем.

Все использованные в работе диагностические методики стандартизированы и отвечают требованиям валидности, надежности и репрезентативности. Экспериментальное исследование проводилось в четыре этапа. Первый этап – констатирующий эксперимент. Было проведено психодиагностическое исследование индивидуально-психологических особенностей двух выборок: начинающих оперативных сотрудников и сотрудников со стажем. На втором этапе, на основе полученных результатов, сформировано в виде рабочей гипотезы предположение о психолого-педагогических условиях, эффективно влияющих на повышение стрессоустойчивости сотрудников МВД. Описана функциональная модель психологической регуляции деятельности оперативников. На третьем этапе проведен развивающий эксперимент, направленный на подтверждение гипотезы. Четвертый

этап исследования заключался в анализе и интерпретации полученных результатов.

Батарея психодиагностических средств включала следующие методики:

- 1) анкета, разработанная Л.М.Аболиным [1], которую испытуемые заполняли самостоятельно и беседовали с исследователем. Интерпретация ответов на вопросы данной анкеты носила качественный характер, то есть осуществлялась методом экспертных оценок; 2) методика многофакторного исследования личности Р.Кеттела (16 PF – опросник); 3) анкета В.Э.Мильмана «Психическая надежность» [5], которая показывает соотношение характеристик чувствительности к стресс-факторам и специальных свойств личности, что в значительной степени определяет психическую надежность человека; 4) тест «Эмоциональная неустойчивость», разработанный Г.Ш.Габдреевой [2], выявляет уровень эмоциональной неустойчивости; 5) определение уровня ситуативной тревожности; 6) анализ эмоционального содержания процесса эмоциональной регуляции профессионального действия с помощью метода Т.В.Дембо; 7) диагностика свойств саморегуляции деятельности оперативных сотрудников с помощью методики «Диагностика свойств саморегуляции», разработанной А.К.Осницким [6]. Итого, анализу подвергалось 46 показателей: А – замкнутость-общительность, В – интеллект, С – эмоциональная неустойчивость-устойчивость, Е – подчиненность-доминантность, F – сдержанность-экспрессивность, G – подверженность чувствам-высокая нормативность поведения, H – робость-смелость, I – жесткость-чувствительность, L – доверчивость-подозрительность, M – практичность-развитое воображение, N – прямолинейность-дипломатичность, O – уверенность в себе-тревожность, Q1 – консерватизм-радикализм, Q2 – конформизм – неконформизм, Q3 – низкий-высокий самоконтроль, Q4 – расслабленность-напряженность, ЭУ – эмоциональная устойчивость, СР – саморегуляция, Мо – мо-

тивационно-энергетический компонент, СтП – стабильность-помехоустойчивость, ВнН – чувствит. к стрессорам внутренней неопределенности, ВшН – чувствит. к стрессорам внешней неопределенности, ВнЗ – чувствит. к стрессорам внутренней значимости, ВшЗ – чувствит. к стрессорам внешней значимости, ЭН – эмоциональная неустойчивость, ОТ – оперативная тревожность, ИП и ДП (интенсивность и длительность эмоциональных переживаний модальности печали), ИС и ДС (интенсивность и длительность эмоциональных переживаний модальности страха), ИГ и ДГ (интенсивность и длительность эмоциональных переживаний модальности радости), ИР и ДР (интенсивность и длительность эмоциональных переживаний модальности радости), ЦП – целеполагание, МУ – моделирование условий, ПД – планирование действий, ОцР – оценивание результатов, Кор – коррекция результатов, ОР – обеспеченность регуляции в целом, Дет – детализация регуляции действий, Ос – осторожность в действиях, Ув – уверенность в действиях, От – ответственность, АЗ – автономность или зависимость в действиях, ГП – гибкость, пластичность в действиях.

Следовало выяснить, каковы величины исследуемых показателей выборок оперативных сотрудников со стажем и начинающих сотрудников, и каковы особенности систем саморегуляции двух выборок. В результате анализа эмпирических данных мы выяснили, что оперативники со стажем отличаются от начинающих сотрудников по многим параметрам:

во-первых – устойчивыми личностными особенностями: общительностью, развитым интеллектом, эмоциональной устойчивостью, доминантностью, высокой нормативностью поведения, смелостью, практичностью, дипломатичностью, консерватизмом, нонконформизмом, высоким самоконтролем;

во-вторых – выраженностью специальных свойств личности (эмоциональная устойчивость, саморегуляция, мотиваци-

онно-энергетический компонент, стабильность-помехоустойчивость) и чувствительностью к внешним стрессорам, которая позволяет им быстро настроиться к постоянно меняющимся ситуациям;

в-третьих – их более высокой эмоциональностью, под которой подразумевается не сверхдлительное и сверхинтенсивное переживание эмоций разных модальностей, а большее осознание различных оттенков своих эмоциональных переживаний. Испытуемым со стажем свойственно иметь более многообразную эмоциональную «палитру» переживаний, но более низкие показатели параметров, характеризующих интенсивность и длительность эмоциональных переживаний модальностей печали и страха, в отличие от начинающих сотрудников;

в-четвертых – хорошо развитыми свойствами саморегуляции. Такие свойства саморегуляции как целеполагание, моделирование условий, планирование деятельности, программирование действий, оценивание результатов и т.д. в группе сотрудников со стажем развиты лучше.

Составленные корреляционные плеяды двух выборок заметно различаются количеством и характером взаимосвязей между показателями. Корреляционная плеяда начинающих оперативников образована меньшим количеством взаимосвязей и является менее интегрированной. Степень связанности рассматриваемых показателей и характер корреляционных зависимостей, обуславливающих взаимозаменяемость и сменяемость свойств, выше в выборке сотрудников со стажем, что свидетельствует об образовании симптомокомплекса свойств, обеспечивающих большую стрессоустойчивость.

Были выделены системообразующие параметры. В плеяде начинающих сотрудников это показатель ЭН (эмоциональная неустойчивость). Наибольшее количество взаимосвязей (по 10) в корреляционной плеяде сотрудников со стажем имеют показатели интеллекта (В) и саморегуляции (СР).

Эти системообразующие показатели являются наиболее вариативными и их, на наш взгляд, можно рассматривать как критерии стрессоустойчивости. Но, несмотря на это, результативность деятельности обуславливается динамическим сочетанием различных параметров и таких сочетаний может быть множество. Причем, на связь стрессоустойчивости с той или иной особенностью человека всегда воздействуют условия деятельности: при разных условиях профессиональной деятельности с каждой особенностью стрессоустойчивость будет связана по-разному. Именно поэтому причину стрессоустойчивости-неустойчивости человека нужно искать в специфике его собственно психологических отражательных и регуляторных функций, в частности, в специфике психологической регуляции целостного профессионального действия. Различия в уровне стрессоустойчивости связаны, прежде всего, с многообразием и сложностью системы психологической регуляции деятельности, ее предметным содержанием. Низкий уровень стрессоустойчивости обуславливается нарушением основных регуляторных отношений профессиональной деятельности человека, что, в свою очередь, связано с отсутствием стажа. Несомненно, описание и включение в зону исследования многих параметров важно, но увеличение количества параметров не означает соблюдение принципа системности. Поэтому необходима смена методологии исследования стрессоустойчивости. Важно представить деятельность в качестве собственного содержания эмоциональной жизни, представить деятельность как предмет и организуемую эмоциями действительность. То есть, необходим системодейятельностный анализ. Эта идея базируется на положении, выдвинутом А.Н.Леонтьевым [4] и С.Л.Рубинштейном [7], о необходимости изучения реальных связей субъекта с внешним миром.

В качестве основания для осуществления дальнейшего исследования мы выделили *модель функциональной структуры*

психологической регуляции деятельности О.А.Конопкина [3]. Под саморегуляцией О.А.Конопкин подразумевает системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижения принимаемых человеком целей. Функциональная модель регулирования деятельности состоит из следующих компонентов: 1) принятая субъектом цель деятельности, 2) модель значимых условий, 3) программа исполнительских действий, 4) система критериев достижения цели, 5) контроль и оценка реальных результатов, 6) решение о коррекции системы саморегулирования, 7) реализация программы.

Повышение стрессоустойчивости как свойства индивида будет действенным, если оно предстанет как организация процесса целенаправленного формирования не отдельных изолированных условий, операций и действий, а некоторой последовательности или взаимосвязи компонентов целостной системы эмоциональной регуляции напряженной деятельности, задающей единство аффективного и интеллектуального, эмоций и воли, эмоций и личности. Для целенаправленного воздействия на выявленные дефекты процесса саморегуляции деятельности начинающих оперативников была разработана экспериментальная учебная программа, включающая четыре серии.

В экспериментальной серии А преследовалась цель, используя беседы, видеозаписи из архива МВД, графические изображения и схемы, представить перед обучающимися оперативное действие как последовательность отдельных звеньев регуляции с учетом их функционального значения.

В серии Б использована программа о типах и характере оперативного действия, которая включала в себя занятия по следующим темам: понятия о видах предметных условий оперативного действия; средства

и способы сбора, оценки информации о предметных условиях оперативного действия; выбор тактико-технического плана; способы подготовки и реализации тактико-технического плана.

После того, как оперативные сотрудники усваивали общие принципы строения оперативного действия, они переходили к следующей серии эксперимента – серии В, где формировалась способность к более точному и полному отражению объективных закономерностей реального оперативного действия. Для этого оперативникам демонстрировали видеозаписи реальных оперативных рейдов. Перед просмотром каждой ситуации оперативник, используя специальные бланки с заданием, должен был отобразить каждую из них как оперативное действие с учетом всех признаков предметных условий, способов сбора и оценки информации, способов подготовки и реализации тактико-технического плана.

Известно, что главным источником полноценного становления умственных действий является материализованная – исполнительская – форма. Отсюда логичность применения последующего этапа экспериментального развития – серии Г. В связи со сказанным, эта экспериментальная серия заключалась в проведении оперативных мероприятий при различных обстоятельствах.

Таким образом, особенностью нашего развивающего эксперимента являлось то, что сначала испытуемые обучались владению только когнитивной, чисто познавательной функцией знаний об оперативном действии, затем овладевали их оценочной – «пристрастной» функцией и, наконец, регулирующей функцией в процессе овладения приемами целеполагания и целеосуществления.

Анализ результатов развивающего эксперимента показал, что количественные значения рассматриваемых параметров экспериментальной выборки приблизились к значениям показателей контрольной выборки. В экспериментальной группе повы-

сились значения показателей психической надежности: эмоциональной устойчивости (ЭУ), саморегуляции (СР), мотивационно-энергетического компонента (Мо), стабильности-помехоустойчивости (СтП); повысились значения показателей чувствительности к стрессорам внешней неопределенности (ВшН) и внешней значимости (ВшЗ); снизились значения показателей эмоциональной неустойчивости (ЭН) и оперативной тревожности (ОТ). Изменились формально-динамические характеристики эмоциональных переживаний: снизились показатели интенсивности и длительности эмоциональных переживаний модальностей печали, страха (ИП, ДП, ИС, ДС); увеличились значения показателей эмоциональных переживаний модальности радости (ИР, ДР). При анализе содержания компонентов саморегуляции деятельности оказалось, что после развивающего эксперимента оперативные сотрудники в большей степени, чем до него, проявляют умения целеполагания, моделирования условий, планирования действий, оценивания результатов, коррекции результатов и способов действия, детализации регуляции действий, более осторожны, уверены и ответственны, автономны и гибки в действиях.

Таким образом, между выборками стало очень мало значимых различий, и начинающие сотрудники приблизились к эталонной выборке сотрудников со стажем, являющихся более стрессоустойчивыми.

Корреляционный анализ взаимосвязей показателей, полученных после целенаправленного обучения, обнаружил много тесных взаимосвязей параметров, как внутренних, так и внешних. После обучения структура исследуемых показателей становится у начинающих оперативников более интегрированной. Исчезает автономность отдельных показателей и появляется сложная многообразная структура связей изучаемых параметров. Повышение интегрированности между показателями означает, что в содержании деятельности координируются и «сонастраиваются» представления о целях,

задачах и предметных условиях оперативного действия, представления о тактико-технических приемах и средствах осуществления оперативного действия в целом. После развивающего эксперимента у испытуемых отмечается эмоциональная насыщенность компонентов саморегуляции. На фоне увеличения общей эмоциональности оперативного действия возрастает адекватность формируемой цели, точность оценочных операций, полнота, обобщенность и точность субъективной модели значимых условий деятельности. В основе такой регуляции лежит функциональная система, представляющая собой единство аффекта и интеллекта. Эти результаты позволяют утверждать, что система саморегуляции начинающих оперативных сотрудников после эксперимента становится более дифференцированной и упорядоченной: отдельные звенья этой системы выступают по отношению к цели как единый и сообразно согласованный с ней процесс.

В целом анализ экспериментальных данных показал, что целенаправленное развитие способов организации деятельного содержания функциональной системы саморегуляции приводит к более высокому уровню развития стрессоустойчивости. Таким образом, был апробирован путь развития стрессоустойчивости через целе-

направленную положительную динамику способности к саморегуляции деятельности. Это значит, что большое значение в повышении стрессоустойчивости человека принадлежит обучению и воспитанию.

Литература

1. *Аболин Л.М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: Изд-во Казанс. ун-та, 1987. – 262 с.
2. *Габдреева Г.Ш.* Самоуправление психическим состоянием: учеб. пособие / Г.Ш. Габдреева. – Казань: Изд-во Казанс. ун-та, 1981. – 63 с.
3. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. *Мильман В.Э.* Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте: сб. науч. ст.; ред. Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 24–46.
6. *Осницкий А.К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К. Осницкий. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
7. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А.Щербакова

Ключевые слова: дошкольный возраст, младший школьный возраст, интеллектуальное развитие, физическая подготовленность, физические качества, учебная деятельность, физическое воспитание, двигательная активность, умственная способность.

Нормальное физическое развитие и хорошая физическая подготовленность являются важными предпосылками полноценной умственной де-

ятельности. На единство физического и умственного развития ребенка указывал еще П.Ф.Лесгафт. Важнейшее значение имеет принцип всестороннего и гармони-

ческого развития личности. Он содействует развитию психофизических способностей, двигательных умений и навыков, осуществляемых в единстве и направленных на всестороннее – физическое, интеллектуальное, духовное, нравственное и эстетическое развитие личности ребенка [2].

Одна из наиболее волнующих и дискутируемых проблем современной психологии и педагогики является проблема исследования интеллекта. Бурный рост информационных технологий и стремительный научный прогресс предъявляют все больше требований к интеллектуальному потенциалу человека. По мнению современных исследователей, основные психические функции, в том числе и интеллектуальные, наиболее интенсивно развиваются еще на первом году жизни. Возраст от 5 до 7 лет является важным переходным периодом в умственном развитии, когда у детей формируется определенный стиль мышления. Происходящие в этом возрасте изменения влияют на функционирование памяти и интеллекта, на совершенствование навыков чтения и развитие творческих способностей детей.

Важная и наиболее сложная проблема умственного развития дошкольников – формирование у них активности и самостоятельности мыслительной деятельности. В процессе умственного развития ребенка тесно взаимодействуют три основные формы мышления: наглядно-действенная, наглядно-образная и словесно-логическая. Тесная взаимосвязь между формами мышления позволяет говорить об общих закономерностях развития мыслительной деятельности у дошкольников. Умственное развитие ребенка происходит как в процессе его повседневной жизни, общения с взрослыми, игр со сверстниками, так и в процессе систематического обучения на занятиях в детском саду. Результаты психологических и педагогических исследований последних лет показывают, что возможности умственного развития дошкольников значительно выше, чем это предполагалось ранее [5].

К 3 летнему возрасту человек уже проходит полпути своего умственного развития. С годами изменяются сами свойства интеллекта и их структура. Существует возрастное своеобразие интеллекта, которое обнаруживает, что каждый период детства имеет свои достоинства и даже свои преимущества. Для успешного умственного роста в каждом возрасте должны быть выявлены и развиты достоинства именно данного возрастного периода. Подъем умственных сил происходит как бы по спирали – от одного уровня и преобладания одних предпосылок развития к новому, более высокому уровню с другими предпосылками развития [3].

С поступлением ребенка в школу, под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качества свойственных взрослым людям. Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления, соединение и взаимообогащение, влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-образного и словесно-логического, выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительной. Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребенка идет как односторонний процесс. В.В.Давыдов считает, что именно внутри учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста возникают свойственные ему основные психологические новообразования. Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения. При продуманном и разумном формировании учебной деятельности можно добиться того, что уже к старшим классам школы ребенок полностью овладевает психологическими основами учения. Главная нагрузка здесь приходится на младший школьный возраст, где образуются основные состав-

ляющие учебной деятельности: учебные действия, контроль и самоконтроль. [3].

По классификации Ж.Пиаже, интеллектуальное развитие детей в возрасте 7-12 лет соответствует овладению ими стадий конкретных операций, что соответствует развитию возможностей классификации объектов и событий на основании выделения отдельных признаков, развитию способностей к проведению элементарных логических рассуждений. В течение остального периода школьного возраста (от 10 до 15 лет) учебная деятельность приобретает более углубленный, научно ориентированный характер, что связано с усвоением научно-теоретических знаний по многим предметным областям, а также с освоением основ логического мышления. Мышление детей этого возраста является понятийно-конкретным. Младшие школьники овладевают уже и некоторыми более сложными формами умозаключений, осознают силу логической необходимости. На основе практического и наглядно-чувственного опыта у них развивается – сначала в простейших формах – словесно-логическое мышление (в форме абстрактных понятий). Мышление выступает не только в виде практических действий и не только в форме наглядных образов, прежде всего в форме отвлеченных понятий и рассуждений [4].

Большие требования начальный этап школьного обучения предъявляет к памяти детей. Память составляет основу интеллекта, основу нашей разумности. Работа памяти создает условия для усвоения человеком знаний их использования в новых условиях, для освоения речи, развития мышления и воображения. Вне этой работы невозможно ни научение, ни учение. По характеру запоминаемого материала и соответствующему ему виду психической активности различают двигательную (моторную), эмоциональную, образную и словесно-логическую (вербальную) память. Известный отечественный психолог П.П.Блонский считал, что основу развивающейся памяти составляет двигательная или моторная память – это

запоминание, сохранение и воспроизведение движений. Она служит основой для приобретения трудовых, спортивных навыков, навыков письма, речи, игры на музыкальных инструментах и т.д. Признаком хорошего развития этой памяти является физическая ловкость, расторопность человека во внешних предметных действиях. Память на движение необходимо развивать и тренировать [8].

Дошкольный возраст – это период многообразного проявления двигательной активности ребенка. Перестройка движений и действий ребенка заключается в том, что они начинают практически выполняться, контролироваться и регулироваться самим ребенком на основе представления о предстоящем действии и условии его осуществления. Более сложное строение движений впервые возникает при выполнении задач, которые, благодаря наглядности и очевидности требований, определенным образом организуют все поведение ребенка. Своевременное развитие движений и целесообразная последовательность их возникновения играют существенную роль в физическом и нервно-психическом развитии ребенка.

У школьников в возрасте от 6 до 12 лет обычно не наблюдается столь резкого улучшения двигательных способностей, как это бывает в промежутке от рождения до 5 лет. Однако двигательные навыки развиваются, позволяя детям овладевать разнообразными сложными видами физической деятельности [9].

Огромное влияние на развитие умственной работоспособности оказывает уровень физического развития, физической подготовленности детей. Физическая подготовленность характеризуется уровнем функциональных возможностей различных систем организма (сердечно-сосудистой системой, дыхательной, мышечной) и развития основных физических качеств (силы, выносливости, быстроты, ловкости, гибкости).

Определяющим в моторном развитии дошкольников является накопление разно-

образного двигательного опыта, развитие двигательных качеств, состояние здоровья. Именно это создает базу для успешного овладения техникой двигательных действий в школе. Поэтому высокие цифровые показатели двигательных качеств и являются основными при оценке физической подготовленности детей. Правильная физическая подготовка стимулирует умственное развитие. Мозг ребенка не развивается отдельно от тела. Умственное развитие происходит параллельно с физическим и сенсорным. Физические упражнения являются одним из главных компонентов его развития. Они стимулируют развитие мышц, костей, внутренних органов и мозга. Более интенсивная физическая нагрузка способствует развитию его интеллекта [10].

Из общего круга проблем, касающихся оценки уровня интеллектуального, физического развития, общей физической работоспособности, физической подготовленности и двигательной активности мы более внимательно рассмотрели вопрос выявления взаимосвязи интеллектуального развития и физической подготовленности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

С целью выявления взаимосвязи интеллектуального развития и физической подготовленности детей нами было проведено исследование с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 60 детей с 6 до 11 лет – мальчики и девочки – экспериментальная группа, контрольная группа-1 и контрольная группа-2.

Занятия по физической культуре с детьми экспериментальной группы проводились по разработанной нами программе «Крепыш». Типовую программу по физическому воспитанию дополнили нетрадиционными формами оздоровления, лечебно-профилактическими, физкультурно-оздоровительными мероприятиями в режиме дня. Основные направления программы: физические упражнения, гигиена режима, полноценное питание, умственное

развитие на занятиях по физической культуре. Разработали планы по всем направлениям программы, комплекс упражнений по дыхательной аэробике, лечебной гимнастике с нарушением осанки и плоскостопия, пальчиковой терапии. Создали тропу «Здоровья» для массажа рефлекторных зон стопы. Определили 15 типов проведения физкультурных занятий (образно-игровые, сюжетно-игровые, предметно-образные, театрализованные, на свободное творчество и т.д.). Для развития речи включали – игры с текстом, считалки, скороговорки, потешки, пальчиковые игры, звуковая гимнастика; для логики – сигнальные карты, схемы, маршрутные листы, перекрёстные упражнения, скоростные упражнения на координацию (бег челночный, фигурный, скрестным шагом, змейкой, спиной, боком и др.), запоминание движений, последовательность выполнения, координационные упражнения; для образного мышления – игры с перевоплощением; для визуального (зрительного) – сигнальные карты, схемы, маршрутные листы, рисунки, диафильмы, видеофильмы, картины, спортивный инвентарь, показ; для аудиального (слухового) – свисток, бубен, музыкальные аккорды, аудиокассеты, ритм, тембр звуков, слова, счёт, команды, распоряжения, указания, объяснения, описание, название, подражание голосам животных и птиц.

Контрольная группа-1 занималась по Типовой программе и по развитию познавательных способностей (экологическое воспитание). Контрольная группа-2 – это дети, отобранные по тестированию в школу-гимназию.

Дети из экспериментальной группы и контрольной группы-1 с 1 по 5 классы учились в обычной школе, где в классах 25-30 учеников, а дети контрольной группы-2 учились в школе – гимназии по системе Л.В.Занкова, где количество учащихся в классах не превышало 20 человек. В экспериментальной группе и контрольной группе-2 вели уроки физкультуры специалисты и дополнили программой «Крепыш». В

контрольной группе-2 уроки по физкультуре вела учительница начальных классов по школьной программе, и большинство занятий проходили на свежем воздухе (не было спортивного зала для младших классов).

Оценка физической подготовленности на практике осуществлялась с использованием комплекса тестов. В качестве параметров, определяющих уровень развития отдельных физических качеств, были избраны следующие: прыжок в длину с места, бег на 30 м, 6-мин. бег, наклон вперед из положения сидя, подтягивание на низкой перекладине из виса лежа (девочки) и подтягивание на высокой перекладине из виса (мальчики), челночный бег 3x10 м. Испытания проводились на занятиях, уроках физической культуры, чтобы не нарушать привычный ход занятий в детском саду, и школьных уроков, чтобы не создавать новых условий. Для определения уровня интеллектуального развития мы использовали цветные матрицы Дж. Равена. Они могут применяться при обследовании лиц с любым языковым и социокультурным фоном, с любым уровнем речевого развития, что создает преимущества их использования при обследовании детей с речевыми нарушениями первичного характера. При исследовании по этому методу можно выявить способности к систематизации в мышлении, способности логически мыслить и раскрывать существенные связи между предметами и явлениями. В процессе выполнения составляющих тест заданий проявляются три основных психических процесса: внимание, восприятие и мышление, а также определение потенциальных возможностей ребенка, «зоны его ближайшего развития». В результате анализа ответов испытуемых можно судить об уровне развития у них наглядных форм мышления. Цветной вариант матриц предназначен для обследования детей от 5 до 11 лет [11].

Для проверки различия результатов контрольной и экспериментальной групп физических показателей использовали методы математической статистики [4]. Срав-

нение математических ожиданий позволяет нам сделать вывод, что результаты девочек экспериментальной группы и контрольной группы-2 существенно выше при той же вариации показателей, что и в контрольной группе-1. Проведенные по аналогичной методике расчеты в группе мальчиков так же подтверждают, что физические показатели в экспериментальной группе и контрольной группе-2 существенно лучше, чем в контрольной группе-1.

Для проверки существенности различий средних показателей интеллектуального развития (по методу Равена) были найдены средние значения по группам. Расчеты подтверждают, что средние показатели интеллектуального развития девочек в экспериментальной группе и контрольной группе-2 выше, чем в контрольной группе-1. Проведенные по аналогичной методике расчеты в группе мальчиков подтверждают, что средние показатели интеллектуального развития в экспериментальной группе оказались ниже, чем в контрольной группе-2, но выше, чем в контрольной группе-1. Это можно объяснить тем, что двое мальчиков экспериментальной группы имеют взаимно обратные показатели (хорошая физическая подготовленность, но показатели интеллектуального развития средние, и наоборот).

Для проверки связи между интеллектуальным развитием и физической подготовленности мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена r при наличии связанных рангов. Согласно полученным значениям, между ранжировками существует тесная прямая связь, то есть можно утверждать, что высокие показатели интеллектуального развития соответствуют высоким показателям физической подготовленности, причем следует заметить, что ранговая корреляция увеличивается к 5-му классу во всех группах, что говорит об устойчивой связи этих показателей.

Педагогические ошибки, допущенные в обучении и воспитании в период дошкольного и младшего школьного возраста, отрицательно сказываются на дальнейшем

развитии ребенка. Если не оказать условий для развития умственных способностей, то мышление окажется ограниченным узкими рамками, не сформируется интеллектуальная гибкость, желание и умение мыслить самостоятельно, выходить за пределы конкретной практической задачи.

Для целесообразной и эффективной организации занятий физической культурой необходимо иметь истинную информацию об уровне физической подготовленности школьников на каждом этапе обучения. Только комплексный подход может обеспечить эффективность занятий для коренного улучшения физических качеств. Развивать положительное отношение к физической активности и здоровому образу жизни. Оценка результатов двигательных тестов на уроке физической культуры должна быть дифференцирована, чтобы у детей появился стимул к занятиям (повысить уровень мотивации). Это положительно влияет на психологический настрой.

Поэтому крайне важно организовывать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем всестороннее гармоническое развитие личности.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяют утверждать, что существует взаимосвязь между интеллектуальным развитием и физической подготовленностью и корреляционная зависимость между показателями интеллектуального развития и физической подготовленности.

Поиск новых путей активизации интеллектуального развития и физической подготовленности детей дошкольного и младшего школьного возраста являются одной из неотложных задач современной психологии и педагогики.

Литература

1. Железняк Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
2. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / П.Ф. Лесгафт. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1951.
3. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – М.: Просвещение; Владос, 1994.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2004.
5. Поддьяков Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н.Н. Поддьяков, А.Ф. Говоркова. – М.: Педагогика, 1985.
6. Тер-Ованесян А.А. Педагогические основы физического воспитания / А.А. Тер-Ованесян. – М.: Физкультура и спорт, 1978.
7. Усанова О.Н. Методические рекомендации по использованию комплекта практических материалов набора «Лилия» / О.Н. Усанова. – М.: Научно-практический центр «Коррекция», 1994.
8. Штейнмец А.Э. Общая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Э. Штейнмец. – М.: Академия, 2006.
9. Фомин Н.А. Возрастные основы физического воспитания / Н.А. Фомин, В.П. Филин. – М.: Физкультура и спорт, 1972. ■

ТЕХНИКА И ЛИЧНОСТЬ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н.М.Твердынин

Ключевые слова: социальность, социокультурное пространство.

На протяжении последнего столетия техника и технология не просто изменили условия жизни людей; техносфера стала активно влиять на стиль жизни, затрагивая, как личностные, так и социальные стороны человеческого существования, причём влияние это стало всеобъемлющим. Под словом техносфера здесь понимается та совокупность научно-технических знаний и производственной инфраструктуры, включая занятых в ней работников, системы обучения этих работников и разнообразной продукции, которая является следствием деятельности в области техники и технологии. При рассмотрении философских вопросов техники принято выделять несколько основных проблем, в частности, столь авторитетный специалист в этой области философии техники как Карл Мэтчем [1] говорит о проблеме ответственности; его положения развивает ряд авторов [2, 3] выделяя при этом столь значимые для современного социума проблемы, связанные с экологией и воспитанием экологической культуры.

При всем разнообразии подходов необходимо отметить, что предлагаемые варианты решения проблем, связанных с современной техногенной цивилизацией, едины в одном: необходимо не только рассматривать вопросы в их социальном аспекте, но постоянно обращать внимание на личностные факторы восприятия человеком техники и технологии.

Именно поэтому так важно разобраться в причинах неоднозначного восприятия техники и технологии как на уровне личностном, так и на уровне различных по своему масштабу социальных групп, исходя из сложной структуры технико-технологического знания и той социальной роли, которую оно играет в современном мире.

Целью данной статьи является попытка ответить на несколько вопросов о взаимоотношениях человека и техники применительно к условиям современной жизни.

- С чем связано неоднозначное восприятие техники разными людьми?
- Почему социальный статус различных технических профессий имеет весьма значительный диапазон, часто – неоправданно низкий?
- Что необходимо для комфортного существования любого человека в техногенной среде?

Для того, чтобы ответить на эти вопросы, представляется необходимым изначально определить, в чём же состоит специфика технико-технологического знания. Само технознание имеет достаточно сложную по сравнению с другими областями знания структуру, которую можно охарактеризовать как блоковую. Помимо эмпирического и теоретического уровней знания здесь можно выделить такие специфические элементы как онтологическое знание, модельно-проективное знание и тестологическое знание. Первые два вида знания (блока) ближе к теоретическому уровню, а последний – к эмпирическому. Приведённая классификация подробно описана в работах С.А.Лебедева и автора данной статьи [4, 5]. Особое место в структуре технознания занимает обыденное знание. Именно этот вид знания связывает способность обычного человека к восприятию технических объектов и его действия с этими объектами.

Можно утверждать, что главная специфика технико-технологического знания состоит в том, что в его формировании принимает активное участие и обыденное сознание, которое в других областях человеческой деятельности не имеет пря-

мого отношения к сознанию научному. Это происходит потому, что само существование человека в комфортных для него условиях непосредственно зависит от исправности множества технических устройств и нормального функционирования различных технологических процессов. Причём, чем выше степень развития цивилизации, тем эта зависимость всё более увеличивается. Используя сложную технику, большинство людей не интересуется её устройством и способом изготовления. Они, как правило, не задумываются над причиной тех или иных действий, предписываемых правилами работы, и тем более об их первопричинах, которые чаще всего связаны с законами физики и химии. Общепринятые нормы и правила при работе с техническими устройствами и пользовании различными материалами трансформируются в особый род знания, который можно назвать обыденным технoзнанием. Примером такого знания могут служить плакаты типа: «Не подходите к близко идущему поезду!», «Выключайте неработающие электроприборы!», «Снизьте скорость – скользкая дорога!» и т.д. Именно подменой научного знания обыденным объясняются многие ошибки при работе с самыми разнообразными приборами и устройствами: параметры работы изменились, но человек, привыкший быть лишь стандартным потребителем, не замечает этого и продолжает действовать по-старому. Примером, иллюстрирующим это явление, может являться чисто инстинктивная попытка практически любой домохозяйки (особенно пожилой), впервые взявшую в руки кастрюлю или сковородку с тефлоновым покрытием, «протереть получше». В результате это антипригарное покрытие может быть повреждено. Казалось, вполне уместно вспомнить различные шутки таких сатириков как Михаил Задорнов о том, что «инструкции у нас никто не читает», но на самом деле вопрос значительно сложнее. Хозяйка привыкла использовать другие «технические устройства», поэтому

механически переносит на, как ей кажется, аналогичное устройство те же «технологические приёмы». Кроме того, влияние обыденного знания на технику и технологию объясняет наличие ошибок при проведении самых различных работ, связанных с нарушением технологических процессов. При этом люди действуют по шаблону, который проверен их практическим опытом, практикой других людей, но не понимают, что если некоторые параметры изменились, то в дело вступают другие закономерности. Эти закономерности могут не выражаться привычными правилами и стереотипами. Люди всегда предъявляют ряд требований, которым тот или иной механизм, агрегат, конструкция должны отвечать, и это нормально. Однако при этом они, как правило, не задумываются, каким образом этот артефакт был создан. (К конструкциям относятся и обувь, и одежда, и сумка с книгами, и мобильный телефон. Таким образом, любой из нас, выходя из дома, уже оказывается пользователем целого ряда объектов, являющихся конечными звеньями многих технологических цепочек.) При этом, не зная особенностей изготовления различных вещей, мы, часто вполне осознано, их выбираем, пользуясь сведениями, являющимися частью нашего обыденного знания. При этом обыденное знание может быть реализовано в различной форме: и в явном и неявном виде.

Иной стороной взаимодействия обыденного и научного знания в технике и технологии является то, что именно на уровне обыденного знания формируются требования по улучшению различных технических и технологических характеристик. Оформляясь на обыденном уровне, они затем трансформируются в различные технико-технологические новации. Те, в свою очередь, после их внедрения делаются объектами, ценность которых оцениваются обыденным сознанием. В этом взаимодействии научного и обыденного знания, безусловно, заключается один из источников развития технико-технологического знания.

Обыденное знание нельзя полагать тождественным эмпирическому, хотя оно, безусловно, связано с ним, поскольку эмпирическое знание – это верификация некоей теоретической модели в конкретном эксперименте, а обыденное знание может и не предполагать теоретического знания и, соответственно, не связано с ним напрямую [4].

Обыденное знание является также и транслятором социального заказа и одновременно стимулятором технического прогресса. Эта взаимосвязь между теоретическим и обыденным уровнем знания в технических науках носит достаточно ярко выраженный диалектический характер. Проявление указанной взаимосвязи можно наблюдать, например, при росте числа изобретений, а затем и рационализаторских предложений (их часто делают люди, мышление которых весьма далеко от уровня теоретического научного сознания, у них доминирует обычно обыденное восприятие, наитие, профессионально-технический язык), после внедрения в технику и технологию какого-либо научного открытия [4].

Помимо особенностей самого технознания, на восприятие человеком техники огромное влияние оказывает ее социальная составляющая. Каждая историческая эпоха может быть охарактеризована своим, присущим ей отношением к различным достижениям научно-технического прогресса, причём у разных общественных групп это отношение может отличаться вплоть до диаметрально противоположного. Более подробно этот вопрос освещен в другой работе автора настоящей статьи [6].

Именно социальная составляющая техники, взаимодействуя с обыденным знанием, является также и транслятором социального заказа и одновременно стимулятором технического прогресса.

Удивительно, но впервые на социальность техники и технологии (в то время их объединяли в понятие ремесло) обратили внимание ещё в доиндустриальную эпоху. Данное утверждение наиболее применимо к европейской цивилизации (именно ею

главным образом и порождена современная техногенная цивилизация). Причём на это стали указывать мыслители, анализировавшие вопросы построения идеального государства и условия государственной стабильности. Именно Томасом Мором в его Утопии [7] было отмечено, что занятия ремеслом и наукой дополняют друг друга и необходимо предоставлять любому человеку возможность освоения нескольких ремёсел, учитывая его личные склонности и независимо от того, каким ремеслом занимались его родители. Он так же утверждал, что государство должно увязывать эти склонности с собственными интересами. То есть именно с этого момента можно говорить о наличии не только социального заказа на техническую деятельность, но и об осознании важности в этой деятельности личностного элемента, как его важнейшей составляющей.

О том, что всякая работа по созданию ремесленных изделий (сейчас мы сказали бы техника и технология) требует специфических знаний и умений. Жан де Лабрюйер писал: «Чтобы постигнуть какое-нибудь ремесло, ему надо долго учиться; в любом деле от самого простого до самого сложного – существуют годы ученичества, подготовки к будущей должности, когда ошибки не столь уж существенны, и, напротив, они помогают совершенствоваться» [8]. Далее он отмечал: «Человек умный не станет завидовать кузнецу, выковавшему добрую шпагу или скульптору, изваявшему красивую статую. Он понимает, что их ремесло требует знания правил и приёмов, о которых он не имеет понятия, и умения обращаться с инструментами, вид, названия и назначение которых ему не известны. Стоит ему вспомнить, что он не учился этому ремеслу, как он перестаёт огорчаться, что не владеет им» [8]. Таким образом, помимо собственно квалификационного аспекта, отмечается и сословный аспект. Следует отметить, что он продолжает сохраняться и поныне, хотя формы этого различия для каждого общества не могут не определяться его стратификационной структурой.

Наконец, третья составляющая, которая определяет отношение конкретного человека к технике – составляющая психологическая. Вполне естественно, что люди, обладающие различным психологическим типом и темпераментом, не могут одинаково воспринимать одни те же объекты [9], в том числе и технические. Это относится к таким параметрам как масштабность, быстродействие, внешний вид и множество других. В то же время, психология восприятия технических объектов и технологий вопрос столь обширный, что не может быть рассмотрен в рамках данной статьи.

Таким образом, можно констатировать, что, отвечая на поставленный в статье вопрос о неоднозначности восприятия техники, следует искать ответ в сочетании трёх параметров. Это – специфика сочетания особенностей структуры технико-технологического знания с социальным своеобразием конкретной общественной системы, формирующей социальный заказ для технической деятельности, и спецификой индивидуального (психологического) момента в восприятии технoзнания.

Для ответа на вопросы о социальном статусе различных технических профессий воспользуемся приведённой на рис. 1 схемой.

На схеме обозначен ряд видов научного знания: математическое, естественнонаучное, гуманитарное и технико-технологическое, которые отделены от обыденного знания линией из точек и тире. В то же время прерывистая линия показывает, что в отличие от других видов научного знания, технoзнание содержит и обыденную составляющую. Взаимодействие между отдельными областями знания показано при этом стрелками разного вида.

Всякий специалист любой сферы деятельности, относящейся к научному знанию, или, проще говоря, опирающийся в своей работе на какую-либо научную базу, будет рассматривать техническую деятельность как имеющую отношение к бытовой сфере. Таким образом, создаются предпосылки для восприятия деятельности в сфере техники и технологи, как ненаучной в своей основе, хотя это, разумеется, не соответствует истине. Сущность самих взаимосвязей между отдельными видами знания достаточно сложна и рассматривается автором в другой работе [10]. Отвечая же на вопрос о статусе той или иной технической (технологической) профессии в современном обществе, следует, помимо её социальной востребованности и значи-

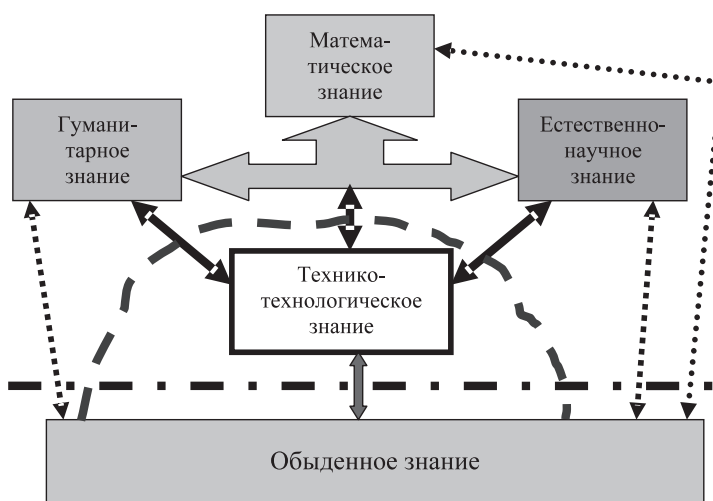


Рис. 1. Схема восприятия технико-технологического знания во взаимосвязи с другими видами знания

мости (естественно, что пилотов самолётов будет меньше, чем водителей автобусов), учитывать и «степень научности» той или иной профессии. Речь здесь идёт лишь о «внешнем» восприятии техники. Аксиологические моменты внутри техносферы подчиняются тем же закономерностям, по которым формируется система ценностей в других сферах деятельности.

Для ответа на третий из поставленных вопросов, который касается оптимального вхождения в современную техногенную среду, хотелось бы сказать несколько слов о значимости технического образования, причём той его части, которая ранее, главным образом, сосредоточивалась в школе в рамках образовательной области «Технология».

Рассматривая процесс знакомства любого ребёнка с окружающей его техногенной средой, нельзя не обратить внимание на то обстоятельство, что, в отличие от всех предыдущих эпох, он вынужден осваивать окружающие его разнообразные и зачастую весьма сложные приборы и материалы на уровне обыденного сознания. Техника и технология настолько глубоко проникли в жизнь общества, что именно через технику во многом идёт знакомство с окружающим миром, приобретение знаний об обществе и о других видах знания. Этот уровень знакомства с техникой и технологией можно назвать предварительным. То есть необходимо учитывать в обучении детей изменившийся уровень технических знаний и соответственно ориентировать на это родителей, учителей, воспитателей. Первым же уровнем собственно технического образования, который можно также назвать базовым, является та сумма знаний, которая обеспечивается освоением в общеобразовательной школе именно такого предмета как «Технология». В современной российской школе этот уровень по ряду причин в последние десятилетия практически деградировал, что не может не вызывать большой тревоги. Дело в том, что именно технология позволяет преодолеть разрыв между

теоретической и прикладной наукой, именно в общеобразовательной школе человек, как правило, делает выбор своей будущей сферы деятельности. Но это имеет не только личностное, но и социальное значение. Незнание основ техники и технологии может привести как к их психологическому отторжению, так и к формированию у ряда людей установки на некую первосортность теоретических областей научного знания перед прикладными. И то и другое может быть социально опасно, поскольку приводит к появлению большого числа потребителей благ современной цивилизации, не представляющих её сложности и приоритетов развития, но претендующих на высокие социальные позиции в обществе.

Насколько социально опасным может быть непонимание того, что уровень техники должен соответствовать уровню возможности её восприятия и возможностям эксплуатации, иллюстрирует следующий пример. Перед Великой Отечественной войной на вооружение нашей армии в массовом количестве поступило во многих отношениях уникальное стрелковое оружие – самозарядная винтовка Ф.В.Токарева (СВТ). Она превосходила (и как это не удивительно, до сих пор превосходит) по своим параметрам большинство аналогичных систем. Однако, она требовала ежедневного и весьма тщательного ухода или, говоря современным языком, высокой культуры технического обслуживания. Человек, не имеющий соответствующей подготовки, как технической, так и психологической, нормально управляться с ней не мог. В результате солдаты тысячами (!) выбрасывали это отказавшее и ставшее бесполезным оружие, а в конце 1942 году его выпуск был прекращён. Однако для снайперов это оружие на вооружении осталось, и лишь только в последние годы появились конкурирующие с ним системы [12].

В последние годы при переходе нашей страны на качественно новый уровень технологического развития, инновационного

развития высоких технологий и тому подобное, необходимо учитывать, что никакой технологический прорыв невозможен без закладывания базовой технологической культуры. Без знакомства с современными технологиями в достаточно раннем возрасте, формирования понимания взаимосвязи этих технологий с другими областями знания, нельзя воспитать поколение активно и творчески участвующее в создании инновационных проектов в сфере высоких технологий. Можно получить лишь поколение бездумных пользователей тех благ, которые предоставляет современная техногенная цивилизация. Насколько такой путь опасен для социальной эволюции общества, уже давно предупреждали, как многие выдающиеся философы (М. Хайдеггер, Х. Ортега-и-Гассет) [13], так и писатели-фантасты, рассматривавшие в своих произведениях вопросы, связанные с социально-философскими проблемами науки и техники (Дж. Г. Уэллс, Ст. Лем) [14, 15]. Хотелось бы надеяться, что нашему обществу удастся избежать описанных ими негативных сценариев.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что уникальность современной техногенной цивилизации, сохранение и приумножение её достижений определяется оптимальным сочетанием как общественного, так и личностного. Только осознавая это, можно будет не только понять всю сложность феномена технотехнологии, но и оптимально и гармонично соединить его достижения в развитии как отдельной личности в целом, так и всего общества.

Литература

1. Митчем К. Что такое философия техники? / пер. с англ.; под ред. В.М. Горохова. – М.: Аспект Пресс, 1995. – С. 90–124.

2. Горохов В.Г. Основы философии техники и технических наук. – М.: Гардарики, 2007. – С. 296–319.

3. Философия науки и техники: конспект лекций для адъюнктов и аспирантов / под общ. ред. В.С. Артамонова. – М.: Высшее образование, 2008. – С. 168–175.

4. Лебедев С.А., Твердынин Н.М. Предмет и структура технических и технологических наук: в кн. Философия математики и технических наук / под общ. ред. С.А. Лебедева: учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2006. – С. 487–533.

5. Лебедев С.А., Твердынин Н.М. Гносеологическая специфика технических и технологических наук // Вестник МГУ. – Сер. 7 «Философия». – С. 24–48.

6. Твердынин Н.М. Научно-техническое развитие и общество. Программа курса и учеб.-метод. материалы. – М.: МГПУ, 2005. – 80 с.

7. Мор Т. Утопия. – М.: Изд-во «Наука», 1978. – С. 182–185.

8. Лабрюйер Ж. де. О монархе или о государстве / пер. с фр. Ю. Корнеева, Э. Линецкой. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 68, 194.

9. Юнг К.Г. Психологические типы. – Мн.: ООО «Харвест», 2003. – С. 306–318, 354–436.

10. Уэллс Г.Дж. Очерки истории цивилизации. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 960 с.; Механическая и индустриальная революция. Связь. – С. 773–786.

11. Твердынин Н.М. Социально-философский анализ процесса технико-технологического развития на примере материаловедения. Юбилейный сборник трудов сотрудников факультета технологии и предпринимательства. – М.: МГПУ, 2006. – 166 с.

12. Потапов А.А. СВТ – самозарядная винтовка Токарева: в кн. «Справочник снайпера». – М.: «ООО НИПКЦ Восход». – С. 211–233.

13. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о технике: в кн. Избранные труды. – М.: Изд-во «Весь мир» 2000. – С. 164–232.

14. Уэллс Г.Дж. Очерки истории цивилизации. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – С. 773 – 786.

15. Лем С. Сумма технологий. – М.: Изд-во «Текст», 1996. – С. 126–158. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРЕЖИВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Т.В.Валиева

Ключевые слова: опыт, направления описания опыта, психологический опыт, переживание, программы переживания.

На сегодняшний день приходится констатировать, что опыт личности в отечественной психологии не стал предметом отдельного исследования, его рассмотрение сопряжено с изучением различных видов опыта (например, профессиональный [7], ментальный [19], субъективный [15], индивидуальный [8], субъектный [12] и др.). Это, а также «привычный смысловой балласт этого понятия» [19, с.82], сыграли свою роль в том, что до последнего времени понятие «опыт» полноценно не включено в систему научного психологического знания. Позиций же рассмотрения психологического опыта в психологической литературе представлено столь чрезвычайно малое количество (например, [4]), что говорить о введении понятия «психологический опыт» в научный обиход психологии вообще не приходится.

Между тем значимость осмысления для психологии понятий «опыт», а тем более понятия «психологический опыт» диктуется рядом условий. Во-первых, категория опыта необходимо должна быть привлечена для объяснения процессов культурно-исторического развития человеческой психики, поскольку опыт есть основание культуры, ее содержание. Во-вторых, научная психология призвана объяснять, предсказывать и видоизменять житейский психологический опыт, совершенствуя и поднимая на уровень обобщенного осмысления психологической реальности. В то же время теоретическое обобщение невозможно без соотнесения с данными наблюдений и эк-

спериментов, требующих прямого контакта с изучаемыми объектами, то есть требующих непосредственного психологического опыта. В-третьих, психологическая практика, в особенности все то, что касается психологического консультирования и психологического сопровождения образования, основным своим предметом имеет именно психологический опыт. И соответственно, предмет данной деятельности научно не оторефлексирован.

Нами найдено немного исследований, использующих понятие «опыт» и осуществляющих попытки упорядоченного описания существующих подходов именно к этому понятию [7, 16]. Данные классификации носят индуктивный характер, констатирующие наличие определенных разрозненных позиций осмысления опыта и не формирующие и не обосновывающие в должной степени основания разграничения описываемых подходов. Основанием же того, что под опытом могут пониматься весьма разнообразные составляющие, служит, на наш взгляд, возможность различных уровней и условий осмысления опыта. Так в философии существует трактовка опыта как категории, фиксирующей целостность и универсальность человеческой деятельности как единства знания, навыка, чувства, воли, характеризующей механизм социального, исторического, культурного наследования [10]. При этом, на наш взгляд, важно отметить, что в таком понимании опыт не сопоставим со своими составляющими, взятыми по отдельности.

То есть будет неверным подразумевать под опытом только знания, или только умения, или только практическую деятельность человека. Иными словами, в философии опыт – это целостность, структурированная и осмысленная настолько, чтобы стать достоянием культуры и быть передаваемой. С гносеологической точки зрения опыт выступает как категория, фиксирующая единство чувственно-эмпирической деятельности [10], как отражение в сознании осуществленной практической деятельности [11]. В таком ракурсе опыт – это время и пространство взаимодействия субъекта и объекта. Как обозначает М.А.Холодная, гносеологическая трактовка понятия опыта исключает из содержания данного понятия те формы опыта, которые лежат в основе понятийного знания, метакогниций и т.п. В то же время она отмечает, что сведение опыта к знаниям, умениям и навыкам, как правило, сопряжено с трактовкой опыта как нечто косного, пассивного, лежащего в основе репродуктивной интеллектуальной активности [19].

В целом опыт с точки зрения философии можно рассматривать как: 1) отношение человека к миру; 2) эксперимент в теории познания; 3) вид знания с позиций эпистемологии, то есть рациональное и логическое; 4) постижение себя и мира с позиций гносеологии (интуитивно-чувственное и мистическое) [9]. В связи с этим особо отметим, что, с одной стороны, человек может сказать, что он приобрел предметный опыт только тогда, когда предмет как бы прозвучал своим содержанием в познающей душе; подлинно присутствовал в ней так, что душа зажила стихией самого предмета и стала одержима его содержанием [6]. С другой стороны, «знание всегда было и всегда будет зрелым завершением опыта» [6, с.49].

Таким образом, все описания опыта можно упорядочить в ряд направлений: опыт как рационально и логически организованные сведения, опыт как чувственно-эмпирическое взаимодействие с миром

и собой, опыт как отношения человека к миру и себе, опыт как неразрывная целостность различных составляющих. В целом приведенные выше рассуждения подводят к пониманию следующего. Вопрос о дефиниции собственно опыта как психологического понятия, вне каких бы то ни было контекстов, на сегодняшний день остается открытым. Существуют разнообразные трактовки данного понятия. Наиболее целостное описание дефиниции опыта представлено в философии, где опыт выступает многогранно и как вид знания, и как чувственное овладение собой и миром, и как их неразрывное единство. Опыт всегда порождается встречей субъекта и объекта. Наиболее непротиворечивым будет обобщенное определение *опыта как единства во времени чувственно-эмпирического, когнитивного и смыслового уровней деятельности, каждый из которых в определенном случае может иметь различный удельный вес*. Иными словами, опыт можно описать как более рациональный или иррациональный, с эксплицированным или неэксплицированным отношением в зависимости от преобладания той или иной составляющей конкретной деятельности, а так же от уровня «завершенности» опыта.

При рассмотрении дефиниции опыта важно обратить внимание также на следующий момент. Как указывает М.А.Холодная, имеет место отождествление опыта только лишь с прошлым опытом (или «следами памяти»). Однако опыт – это и фиксированные формы опыта (то, что человек усвоил в прошлом), и оперативные формы опыта (то, что происходит в опыте этого человека в настоящем), и потенциальные формы опыта (то, что появится в его опыте в качестве новообразований в ближайшем или отдаленном будущем) [19]. С точки зрения Ю.М.Шилкова, разведение опыта на прошлый, настоящий и будущий ценно в большей степени не само по себе, а в контексте понимания того, что «информация, содержащаяся в прошлом опыте субъекта, имеет значение не столько сама по себе,

сколько по отношению к его настоящему и будущему опыту» [цит. по 19, с.83].

В связи с этим обратим внимание на рассмотрение взаимодействия опыта и личности, представленное, в концепции личности А.Н.Леонтьева и в концепции функциональной структуры личности К.К.Платонова. В концепции А.Н.Леонтьева находим, что на уровне личности прошлые впечатления, события и собственные действия субъекта становятся предметом его отношения, его действий и потому меняют свой вклад в личность. Возникающая переоценка прежнего, установившегося в жизни, приводит к тому, что человек сбрасывает с себя груз своей биографии, что свидетельствует о том, что вклады прошлого опыта в личность стали зависимыми от самой личности, стали ее функцией [цит. по 17]. К.К.Платонов, выделяя в структуре личности подструктуру опыта, определяет, что именно через эту подструктуру наиболее отчетливо объективируется личность в ее индивидуальном развитии, и именно через эту подструктуру индивидуальное развитие личности аккумулирует исторический опыт человечества [14]. Однако важно отметить, что с позиций К.К.Платонова, только став типичными и обобщенными, элементы опыта становятся свойствами личности. Следуя этой логике, Ф.С.Исмаилова выделяет в опыте три части: первая часть, ставшая свойствами личности, ее неотъемлемой составляющей; вторая часть, которая лишь формируется в определенные личностные свойства; третья часть, которая обладает высоким уровнем изменчивости и в силу своей нестабильности, скорее всего, уйдет из опыта [7]. Итак, налицо процесс взаимозависимости – опыт «пополняет» личность, которая им в свою очередь «управляет». При этом отметим, что процессом, который освобождает личность от фатальной зависимости от ее же собственного прошлого, который позволяет личности достичь новой интеграции прошлого опыта, наличных черт,

способностей, ценностей и устремленных в будущее планов, определяется процесс самосознания личности [17].

Психологический опыт можно определить как единство во времени чувственно-эмпирического, когнитивного и смыслового уровней взаимодействия с психикой, результат познания, рефлексии и преобразования психики и ее проявлений. Иными словами, психологический опыт возникает только при соприкосновении с психической реальностью и может стать чувственным или рациональным, в зависимости от того, каким образом протекало это соприкосновение. Данное соприкосновение должно быть прожито, психика, собственная или другая, ее проявления своим содержанием, по выражению И.А.Ильина [6] должны «прозвучать», «выжечься» в психике человека, испытывающего опыт. В такой логике, размышляя над тем, что является субстратом и единицей психологического опыта, мы приходим к мысли, что таким субстратом, то есть явлением, лежащем в основании формирования и развития психологического опыта личности, является *переживание*.

Рассмотрение психологического опыта через категорию переживания дает возможность видения психологического опыта в его целостности, в его становлении и развитии, позволяет находить его эмпирические индикаторы на различных уровнях проявлений психики. Обоснование связи психологического опыта и переживаний личности возможно с позиции, согласно которой переживание есть выразитель процесса соприкосновения с психикой, есть сам этот процесс, протекающий как чисто эмпирически, так и рационально. Иначе говоря, переживание – это психологический опыт в его конкретности, ситуативности и в тоже время обобщенности и генерализованности. В каждом переживании человека проявляется и трансформируется (может трансформироваться) его психологический опыт. На сегодняшний день имеется подробный анализ значения

понятия «переживание» в философских и психологических концепциях [2, 3, 5, 18, 20]. Так И.А.Воробьева после проведения такого анализа приходит к заключению, что переживание: «а) *целостно* отражает сложную, многогранную психологическую реальность (курсив наш – Т.В.); б) проявляется в разных формах – от чувственного, эгоистического переживания Я до экзистенциального переживания смысла жизни; в) выполняет характерные для психологических состояний функции и имеет специфические функции переживания («второго рождения», рефлексивную, трансцензуса и др.); г) в процессе переживания происходят психические и личностные изменения» [3].

Идея о связи переживаний с опытом озвучена в работах Ф.В.Бассина. Он определяет переживания как переживания, имеющие «преходяще-ситуационное» или «опосредованное» значение. Это значение определяется не объективными характеристиками воздействующего стимула, а «историей» субъекта, который этот стимул воспринял, или особенностями ситуации, в которой стимул воздействовал [1]. При этом «“значащее” переживание и система конкретных психологических отношений, в которую оно естественным образом вплетено, – нерасчленимы» [1, с.111]. В данном контексте считаем весьма приемлемым рассматривать «историю» субъекта как его опыт. В таком случае, с позиций Ф.В.Бассина, предшествующий опыт определяет течение актуально разворачивающихся переживаний личности, а переживания есть выражение «собственно психологического аспекта действительности» [1, с.107], полного для личности «смыслом», переходящими затем в его опыт. То есть, переживание, с одной стороны, определяется опытом, с другой стороны, является его «строительным материалом». В целом действительно мы можем определить, что фиксированный прошлый опыт сценарно, программно влияет на инициацию нового опыта, задает его. В таком случае необходимо вести речь о культур-

ных программах, являющихся культурой проецированной не в прошлое, а в будущее. Так, например, и Ф.Е.Василюк отмечает, что внешнее поведение, осуществляющее работу переживания через изменения психологического мира субъекта, иногда носит ритуально-символический характер, действуя в этом случае за счет подключения индивидуального сознания к организующим его движением особым символическим структурам, отработанным в культуре и сконцентрировавшим в себе опыт человеческого переживания типичных событий и обстоятельств жизни [2]. Терминологически подобного рода программы, «культурно-символические гештальты» [4] могут выражаться как «миф», «идеологема», «схематизм» [4]. «Все эти понятия отражают образования сознания, в которых свернуто символическое, а не «знаниевое», рациональное содержание» [4, с.11]. Стоит заметить и существование не ритуализированных, а «знаниевых» программ, рационализированных культурных «гештальтов». Относительно переживания можно определить, что рационализированными программами переживания могут выступить различного рода парадигмы осмысления переживания, психотехнологии, психотерапевтические методики, на обыденном уровне это могут быть имплицитные концепции личности, убеждения относительно переживаний, рационализированные правила переживания и др. Это своего рода отрефлексированные, эксплицированные и артикулированные схематизмы. Особым же «схематизмом сознания», матрицей, структурирующим психологический опыт, определяется смысл жизни [4].

Рассмотрение переживания как единицы психологического опыта определяется и рядом других положений, имеющих в психологической литературе о переживаниях личности. Так Ф.Е.Василюк обращает внимание на то, что в отличие от предметного содержания сознания, данного нам в акте сознания, переживание протекает спонтанно, не требуя от нас специаль-

ных усилий, дано нам непосредственно, само собой [2]. То есть переживание есть собственно сама психическая жизнь в ее чувственно-эмпирической форме отражения. Об этом говорит и И.А.Воробьева, рассматривая переживание как явление, целостно представляющее психическую реальность. Помимо эмпиричности, в переживании представлен и рациональный аспект. Так, переживание есть, говоря словами Л.С.Выготского, «единство аффекта и интеллекта» [цит. по 13]. Оно выступает как особая форма невербального знания [21]. То есть переживание не есть только чистое течение эмоциональных состояний человека, как чувственных выразителей его отношения, оно всегда есть нечто большее, в нем всегда присутствует познание своего отношения. Это познание всегда связано с установлением, прояснением этого отношения, которое в итоге может быть оформлено и в чисто рациональную, словесно-логическую форму. А это значит, что в переживании, как и в опыте, чувственные и рациональные компоненты представлены в неразрывном единстве.

Таким образом, переживание может быть рассмотрено как эмпирическая единица психологического опыта, в которой возможно его проявление и создание. Но не всякая жизненная ситуация рождает переживание, и, соответственно, не во всякой жизненной ситуации может сложиться психологический опыт. Психологический опыт укоренен в особых жизненных психологических ситуациях, в критических ситуациях, в которых актуализируется переживание-деятельность, переживание как некоторый активный, результативный внутренний процесс, реально преобразующий психологическую ситуацию [2]. При этом исследователи сходятся в том, что природа опыта, получаемого в таких ситуациях, символична, носит экзистенциально-смысловой характер [2, 4].

Итак, рассматривая переживание как единицу психологического опыта, мы можем сказать, что 1) переживание есть яв-

ление, в котором происходит непосредственное взаимодействие психики с «самой собой»; 2) переживание как определяется прошлым опытом, так и определяет его, трансформируя и видоизменяя посредством особых культурных программ, «схематизмов»; 3) переживание, являясь «строительным материалом» психологического опыта, содержит в себе целостность эмоциональной и интеллектуальной сфер психической деятельности, направленной на повышение осмысленности жизни. Это обуславливает единство чувственно-эмпирического, рационального и смыслового уровней психологического опыта; 4) психологический опыт рождается в жизненных ситуациях критического переживания; 5) *психологический опыт – это всегда работа переживания, его результат и потенциальность, ставшие функцией личности.*

Литература

1. *Бассин, Ф.В.* О развитии взглядов на предмет психологии [Текст] / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 101–113.
2. *Василюк, Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: Московский ун-т, 1984. – 199 с.
3. *Воробьева, И.А.* Психосемантический анализ переживания тоски : Дис. ... канд. психол. наук [Текст] / И.А. Воробьева. – Хабаровск: Б.и., 2006. – 237 с.
4. *Воробьева, Л.И.* Психологический опыт личности: к обоснованию подхода [Текст] / Л.И. Воробьева, Т.В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 5–14.
5. *Духновский, С.В.* Влияние переживания критических ситуаций на развитие девиантного поведения подростков: дис. ... канд. психол. наук [Текст] / С.В. Духновский. – Курган: Б.и., 2002. – 187 с.
6. *Ильин, И.А.* Философия и жизнь [Текст] / И.А. Ильин // Философия и мировоззрение на переломе. Философские дискуссии 20-х годов. – М.: Политиздат. – 1990. – С. 43–60.
7. *Исмагилова, Ф.С.* Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики: дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / Ф.С. Исмагилова. – М.: Б.и., 2000. – 382 с.

8. *Марошина, Н.Ю.* Взаимосвязь раннего индивидуального опыта с личностными особенностями в юности: дис. ... канд. психол. наук [Текст]. – М.: Б.и., 2004 – 152 с.
9. *Нагевичене, В.Я.* К вопросу о дефиниции «опыт» / В.Я. Нагевичене // Социально-гуманитарные науки и образование: сб. науч.-метод. тр. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ. – 2003. – С. 58–73.
10. Новейший философский словарь [Текст]: 2-е изд. переработ. и дополн. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
11. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
12. *Осницкий, А.К.* Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
13. *Петровский, А.В.* Основы теоретической психологии [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Инфра-М. – 1998. – 528 с.
14. *Платонов, К.К.* О системе психологии [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
15. *Пузырева, Л.А.* Влияние когнитивного компонента субъективного опыта на индивидуальную семантику кризисных переживаний: дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Ярославль: Б.и., 2006 – 162 с.
16. *Савин, Е.Ю.* Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности: дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е.Ю. Савин. – М.: Б.и., 2002. – 162 с.
17. *Столин, В.В.* Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
18. *Тетерлева, Е.А.* Смысловое переживание материнства как новообразование самосознания женщины: дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е.А. Тетерлева. – М.: Б.и., 2006. – 214 с.
19. *Холодная, М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. – СПб.: Питер. – 2002. – 272 с.
20. *Шлыкова, Ю.Б.* Переживание личностью смысла бытия и тип автобиографического текста: дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Ю.Б. Шлыкова. – Краснодар: Б.и., 2006. – 168 с.
21. *Ярошевский, М.Г.* Идеи Б.М. Теплова о переживании как феномене культуры [Текст] / М.Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 63–74. ■

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

С.А.Сысоева

Ключевые слова: компоненты психологического здоровья, критерии и уровни психологического здоровья.

С целью развития психологического здоровья педагога, которое является актуальной проблемой психолого-педагогической теории и практики, прежде всего, необходимо выявить его структурно-содержательные, критериальные и уровневые характеристики. По данной проблеме имеется достаточное количество исследований, в которых авторы в той или иной степени касаются вопросов компонентов, показателей, реже уровней психологического здоровья педагога (Р.Ассаджиоли, Б.С.Братусь, Н.Г.Гаранян, И.В.Дубровина, Л.В.Маришук, А.Маслоу,

Г.Олпорт, К.Роджерс, В.И.Слободчиков, А.Б.Холмогорова, А.В.Шувалов и др).

Если оценка здоровья на уровне организма находит в медицине удовлетворительное решение, то в отношении психологического здоровья об этом говорить преждевременно. «Предлагаемые в этом плане решения нередко оказываются уязвимыми для критики. Это связано со сложнейшей организацией внутреннего мира человека. Ясно одно, что каким-то одним критерием не исчерпать всей сути вопроса...» (Г.С.Никифоров).

Рассмотрим имеющиеся в психолого-акмеологической, педагогической литературе точки зрения на содержание психологического здоровья человека. М.Ю.Михайлиной выделены такие характеристики психологического здоровья, которые можно представить как его критерии и показатели: приспособленность к природному и социальному окружению – возможность не только приспособиться к имеющимся условиям, но и активно преобразовывать их; нормальность – как соответствие определенным социальным культурным нормам (социокультурная характеристика здоровья, общая для представителей данного социума; нормальность определяет успешность конкретной личности – личности учащегося, например, в усвоении и воспроизведении социального опыта); стрессоустойчивость и стабильность человека в процессе активного взаимодействия с окружающей средой; гармоничная включенность в сообщество людей – приспособленность личности к ее социальному окружению, непосредственный результат социализации ребенка (умения устанавливать продуктивные социальные отношения, разрешать конфликты, принимать адекватные социальные роли т.д.).

В.В.Колпаченков и др., исследуя содержание психологического здоровья, в качестве его ведущих критериев выделяют следующие: осознанность и осмысленность человеком самого себя, своей жизни в мире; полноту «включенности», переживания и проживания настоящего; способность к совершению наилучших выборов в конкретной ситуации и в жизни в целом; чувство свободы, жизни «в соответствии с самим собой» как состояния осознания и следования своим главным интересам и наилучшему выбору в ситуации; ощущение собственной дееспособности «Я могу»; социальный интерес или социальное чувство, т.е. заинтересованный учет интересов, мнений, потребностей и чувств других людей, постоянное внимание к тому, что рядом живые люди; состояние устойчивости, ста-

бильности, определенности в жизни и оптимистический, жизнерадостный настрой как интегральное следствие всех перечисленных выше качеств и свойств психологически здоровой личности.

Всемирная Организация Здравоохранения предлагает рассматривать содержание психологического здоровья через такие критерии как: осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам; соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами; способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать это; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций.

Н.Д.Лакосина и Г.К.Ушаков в своих исследованиях представляют, на наш взгляд, наиболее полный перечень критериев психологического здоровья человека, к которым они относят: причинную обусловленность психических явлений, их необходимость, упорядоченность; соответствующую возрасту человека зрелость чувств; постоянство места обитания; максимальное приближение субъективных образов отражаемым объектам действительности; гармонию между отражением обстоятельств действительности и отношением человека к ней; соответствие реакций (как физических, так и психических) силе и частоте внешних раздражений; критический подход к обстоятельствам жизни; способность самоуправления поведением в соответствии с нормами, установившимися в разных коллективах; адекватность реакций на общественные обстоятельства (социальную среду); чувство ответственности за потомство и близких членов семьи; чувство

постоянства и идентичности переживаний в однотипных обстоятельствах; способность изменять поведение в зависимости от смены жизненных ситуаций; самоутверждение в коллективе (обществе) без ущерба для остальных его членов; способность планировать свой жизненный путь [1, с.37].

И.В.Дубровина, раскрывая содержание психологического здоровья педагога, обнаруживает его целостность в следующих показателях: принятие себя, своих достоинств и недостатков, осознание собственной ценности и уникальности, своих способностей и возможностей в профессиональной деятельности; принятие коллег и учеников, осознание ценности и уникальности каждого человека вне зависимости от возраста, статуса и национальности; хорошо развитая рефлексия, умение распознавать свои эмоциональные состояния, мотивы поведения, последствия поступков; стрессоустойчивость, умение находить собственные ресурсы в трудной ситуации, вызванной неблагоприятными факторами рабочей среды.

К критериям психологического здоровья представители гуманистической психологии относят (А.Маслоу, К.Роджерс):

- Самоактуализацию, направленность личности на раскрытие своего творческого и духовного потенциала.

- Полноценное развитие, динамизм и личностный рост. Под этими понятиями подразумевается готовность к жизненным переменам и внутренней трансформации, способность активно преодолевать трудности и препятствия на пути к целостности, восходя на более высокие уровни осознания и интеграции (данные качества прямо противоположны психической ригидности человека).

- Открытость опыту и изначальное доверие к процессу жизни. Данная характеристика указывает на то, что сохранение самости и личностной целостности не требует от субъекта отказа от полноты переживания и жизненного опыта, что личность способна ассимилировать, принять негативные ас-

пекты опыта вместо того, чтобы вытеснять их, и, наконец, что базовое доверие к миру сохраняется при любых невзгодах и испытаниях.

- Способность к подлинному диалогу рассматривается как личностное качество, предполагающее преодоление защит. Однако это необходимое условие является недостаточным. Установление диалога неосуществимо без принятия Другого как безусловной ценности и уникальной целостности, без признания в Ты такого же подлинного и полноправного Субъекта, как и собственное Я, что и представляет собой основу глубинного понимания, сопереживания и сотрудничества.

- Свобода в переживании, самовыражении и самоопределении, без которой невозможно ни подлинное творчество, ни самостоятельная личностная позиция, непосредственно связанная с такими качествами, как ответственность, искренность, конгруэнтность и самопринятие.

- Осмысленность существования – поиск жизненного смысла или стремление жить осмысленно.

- Целостность – это скорее высшая цель личностного развития и постоянно проявляющаяся тенденция к интеграции, нежели достигнутое и окончательное состояние. Здоровый человек всегда потенциально целостен, то есть, направлен в своем становлении на обретение цельности и единства [2, с.169].

Стремясь выделить показатели самоактуализации, Маслоу составил перечень характеристик, на основе которых, по-нашему мнению, можно получить конкретный детализированный портрет психологически здоровой личности, который автор раскрывает через следующие характеристики: делает добрые дела и не ждет выгоды от этого; автоматически не возмущается критикой, так как понимает, что в ней могут содержаться предложения для самосовершенствования; не перекладывает вину на других и не критикует, пока не разберется в сути дела; несет ответственность за свои действия и

решения и не обвиняет других, когда что-то идет не так; проигрывает по-хорошему, принимая поражения разочарования без жалоб и злости; адекватно воспринимает реальность и относится к ней, избегает иллюзий, предпочитает иметь дело с действительностью, пусть неприятной; способна оставаться верной своей цели и перед лицом больших трудностей (например, непопулярности, отвержения); не выходит из себя и не позволяет себе «биться головой о стену» по пустякам; обладает более автономной системой ориентации, имеет собственное мнение; независима от культуры и среды, умеет «трансцендировать» любую частную культуру; не хвалится и ничего «не строит из себя», а когда ей делают комплименты, принимает их красиво и без ложной скромности; не беспокоится преждевременно о том, что от нее не зависит, и примиряется с неизбежным; постоянно и четко видит различия между целью и средством ее достижения, добром и злом; способна устанавливать тесные эмоциональные отношения, например, с друзьями или близкими людьми; обладает чувством этики и философским, невраждебным юмором; живет спонтанно, просто, естественно, синхронно с жизнью; имеет опыт переживания высших состояний; сфокусирована на проблемах вне себя; терпелива, потому что знает: «рана заживает постепенно»; обладает высокой степенью принятия себя, других, в том числе различных сложностей человеческой природы; обладает способностью постоянно по-новому видеть обычные вещи; ее оценка отличается свежестью; демократична, способна учиться у кого угодно, если есть чему; обладает чувством принадлежности ко всему человечеству, хотя видит его недостатки; креативна, изобретательна в своей области, а не просто следует установленному пути; черпает энергию, силу, вдохновение из жизни, природы, общения с прекрасным; составляет разумный план и старается по порядку его реализовать.

Проведенные, автором эмпирические исследования [N = 110, 2005 г.] психоло-

гического здоровья педагога явились основанием для рассмотрения здоровья как системы ценностей, знаний, умений и способностей саморегуляции, которые обеспечивают гармоничное взаимодействие педагога с самим собой и окружающим миром. Это, в свою очередь, позволило нам представить содержание и структуру психологического здоровья педагога и выделить следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный компонент в структуре психологического здоровья педагога характеризует вектор направленности ценностных, смысловых установок личности педагога на собственное психологическое здоровье, степень осознания его значимости для продуктивной жизнедеятельности и более полной самореализации в ней;

- содержательно-операциональный компонент психологического здоровья раскрывает систему знаний, представлений, сформированных у педагога о психологическом здоровье человека, в том числе собственном, а также характеризует степень владения им адекватными средствами, способами, приемами его достижения, сохранения и развития;

- эмоционально-волевой компонент обнаруживает степень сформированности у педагога психологических и психофизиологических свойств, качеств, обеспечивающих процесс регуляции, коррекции и контроля за собственным психологическим здоровьем. Речь может идти, в первую очередь, о стрессоустойчивости, толерантности, самоконтроле и позитивной Я-концепции [3, с.18].

На основе выделенных компонентов и показателей психологического здоровья педагога развивается идея его уровней. Уровневый подход, в самом общем виде, позволяет представить степень сформированности каждого компонента психологического здоровья и отразить динамику их прогрессивного развития.

В этой связи особый интерес для настоящего исследования представляет класси-

фикация уровней психологического здоровья, разработанная Б.С.Братусем. Высший уровень психологического здоровья – личностно-смысловой, который определяется качеством смысловых отношений человека. Следующий уровень – уровень индивидуально-психологического здоровья, оценка которого зависит от способностей человека построить адекватные способы реализации смысловых устремлений. Наконец, уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями внутренней, мозговой, нейрофизиологической организации актов психической деятельности [4, с.14].

Анализ психолого-педагогической, акмеологической литературы, а также опыт практической работы с педагогами общеобразовательных школ явились основанием для выделения основных уровней психологического здоровья педагога: высокого, среднего и низкого.

На высоком уровне педагог обладает устойчивым интересом к собственному здоровью, рассматривает его как ценность, потенциал, средство, необходимое для самореализации, гармоничного взаимодействия с миром. Педагог владеет адекватными знаниями, умениями, навыками и способами достижения и сохранения психологического здоровья, активно их использует в жизнедеятельности. Он характеризуется сознательным контролем собственного поведения, способным корректировать, компенсировать профессиональную деятельность с целью достижения более высокого уровня психологического здоровья. Педагог владеет собой в сложных ситуациях, проявляет волю при достижении целей, сочувствие и человечность к людям, самостоятелен, отзывчив, характеризуется адекватной оценкой собственных возможностей, способностей, склонностей и позитивным отношением к самому себе и окружающему миру.

Средний уровень психологического здоровья проявляется в том, что интерес к нему у педагога более ситуативен. Процесс

и способы развития собственного психологического здоровья носят, в основном, неустойчивый характер; активность в достижении здоровья побуждается, в большей степени, извне. Педагог обладает лишь разрозненными знаниями, умениями в области достижения и развития психологического здоровья. Контроль собственного поведения в отношении психологического здоровья носит нестабильный характер.

Низкий уровень психологического здоровья педагога характеризуется слабо выраженным интересом к собственному психологическому здоровью, отсутствием четкого понимания его предназначения; педагог не рассматривает психологическое здоровье как ценность. Представления о психологическом здоровье фрагментарны, разрозненны; знания, способы и средства его достижения практически не сформированы. Педагог не проявляет активности в развитии и сохранении собственного психологического здоровья, характеризуется слабо выраженным произвольным контролем за ним.

Таким образом, выявленные структура, содержание и уровни психологического здоровья педагога являются ориентиром дальнейшего научно – практического поиска в направлении разработки и апробирования психолого-акмеологической модели развития психологического здоровья педагога общеобразовательной школы.

Литература

1. *Ананьев В.А.* Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – М.: Речь, 2006.
2. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
3. *Абдалина Л.В., Нефедова Т.А., Сысоева С.А.* Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса: препринт / под ред. Л.В.Абдалиной. – Воронеж: ВГПУ, 2006.
4. *Секач М.Ф.* Психология здоровья: учебное пособие для высшей школы. – М., 2005. ■

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ПОСЛЕ ЕГО ОКОНЧАНИЯ

Н.Ю.Хорьков

Ключевые слова: адаптация, студенты, обучение, профессиональные и личностные качества.

В современном российском обществе происходят значительные социально-экономические изменения, во многом определяющие место и роль вузов в обществе. Спецификой современных российских высших учебных заведений является крайне низкое финансирование со стороны государства, что влияет на уровень учебно-воспитательной и научной работы в вузе. В целом по стране наблюдается тенденция роста вузов, что соответственно приводит к увеличению количества студентов.

На сегодняшний день остро стоит проблема социально-психологической адаптации студентов в вузе в силу следующих причин: во-первых, абитуриент после зачисления становится представителем особой социальной группы – студенчества, но далеко не всеми студентами осознается значимость данной социальной роли. Во-вторых, студенту необходимо актуализировать готовность к перестройке своей учебной деятельности по сравнению с обучением в школе, но в большинстве случаев это сложно для тех студентов, которые в общеобразовательной школе не могли продемонстрировать умения учиться, размышлять, строить отношения с преподавателями и т.д. В-третьих, вузовское обучение, имеет более выраженную прагматическую направленность по сравнению со школьным обучением, оставляя в стороне ценностные аспекты человеческой деятельности.

Чем студент успешнее адаптируется к новым социальным условиям, к новому коллективу, к новым нормам и ценностям студенчества как социальной группы, тем он больше накапливает личного опыта для дальнейшей профессиональной деятельности, неизбежно связанной с очередным

этапом социально-психологической адаптации.

Научная новизна состоит в том, что на основе анализа процесса адаптации были выделены специфические черты процесса адаптации студента к условиям вуза. В результате теоретического синтеза основных положений концепции социально-психологической адаптации студентов к вузу были определены цели отдельных стадий адаптационного процесса на стадии профессиональной подготовки. Установлены особенности проявления процесса адаптации на начальном этапе профессиональной подготовки. Исследовано влияние различных качеств личности студента (интеллектуальных, характерологических) на особенности адаптационного процесса (его характер, динамику, результативность).

В сегодняшней России университеты, так же как и другие вузы, находятся в сложной ситуации, обусловленной переходом страны к рыночным отношениям и кризисным состоянием в экономической и социальной сферах. Как исследовала Т.В.Старостина, экономические и организационные изменения последних лет повлекли за собой перемены в характере взаимоотношений между высшими учебными заведениями и предприятиями, а также государственными и негосударственными организациями в вопросах подготовки молодых специалистов высшей квалификации [8].

Одной из проблем, связанных с изменениями на рынке труда, явилась проблема угрозы безработицы для молодых специалистов, оканчивающих вузы. Так как отсутствует система государственного распределения выпускников вузов, а предприятия и организации самостоятельно определяют свою кадровую политику. Сегод-

ныашние выпускники вузов стали одной из слабозащищенных в социальном отношении групп населения. Социологические аспекты данной проблемы изучал А.Н.Демин и др. [5]. Они в своих исследованиях показали специфику положения молодежи на рынке труда.

Сегодня можно говорить о существовании следующих групп противоречий на рынке труда молодых специалистов с высшим образованием:

- между социальными и профессиональными ориентациями молодежи и потребностями предприятий, организаций и фирм в рабочей силе;

- между задачей повышения эффективности подготовки вузом молодых специалистов и существующей системой вузовской подготовки;

- между теоретической подготовкой выпускников и отсутствием необходимых навыков практического использования полученных знаний;

- между жизненными и профессиональными планами выпускников и реальными возможностями их осуществления;

- между интересами развития отдельно-го предприятия и интересами общества.

Все учебные заведения как социальные институты выступают в качестве структур, организующих специфическую среду профессионального самоопределения своих учащихся. Среди них особое место принадлежит вузам, поскольку:

- а) они являются учебными заведениями, дающими профессии;

- б) они создают более богатую, по сравнению с другими учебными заведениями, среду профессионального самоопределения учащихся;

- в) они включают учащихся в свою структуру на достаточно продолжительный срок (от 4 до 6 лет);

- г) этот срок приходится на время наиболее интенсивного психологического и социального формирования личности, ее взросления, осознания человеком его роли и его места в обществе.

Между тем в системе образования в последнее время проявился ряд феноменов, вызывающих интерес беспристрастного исследователя и тревогу практика.

Поскольку основная масса выпускников 11-х классов общеобразовательных школ крупных городов России стремится поступить и поступает в вузы, что подтверждается исследованиями Н.Д.Сорокиной, Г.Ивахненко, Ю.Голиусовой, особое место, занимаемое ими в процессе профессионального становления молодежи, должно сохраняться [6, 7]. Однако в последнее время усиливается одна непривычная тенденция: владельцы торговых фирм при найме работников стали отдавать предпочтение молодым выпускникам вузов по сравнению с лицами со средним образованием, хотя для работы продавцом чаще всего достаточно подготовки в объеме общеобразовательной школы. Конечно, и раньше люди с высшим образованием из-за невысокой оплаты их труда переходили на менее квалифицированную и лучше оплачиваемую работу, но сейчас ситуация стала намного тревожнее. Такой процесс угрожает потерей для науки, промышленности и системы образования молодых кадров; а для тех, кто уходит в коммерцию – потерей квалификации, т.е. он оборачивается обесцениванием знаний и соответствующих специальностей, по которым осуществляется подготовка в большинстве вузов.

Благодаря исследованиям отечественных психологов, нам известно, что процесс адаптации разворачивается последовательно, в соответствии с психофизиологическим развитием человека, и происходит на протяжении всей его жизни, но особенно активно идет в детские и в юношеские годы, т.е. в период обучения в школе, в вузе, что подтверждается исследованиями С.В.Акопова, О.Т.Берестневой, Г.М.Брежде и др. [1, 2, 4].

По мнению И.С.Борисовой, современная гуманистическая парадигма образования видит путь к раскрытию уникальности человека, его способностей мыслить и

действовать нестандартно, творчески, самостоятельно, но современные вузы весь учебный процесс подчинили задаче формирования специалистов, освоению профессии, не заботясь о других вариантах проявления себя в жизни студентов [3].

По нашему мнению, особенностью современного студенчества является то, что процесс его включения в общественную жизнь идет не только через учебную деятельность и профессиональную подготовку, но и путем формирования независимых материально-бытовых условий, новых форм проявления собственной активности и путем выбора форм социального взаимодействия. Процесс формирования молодежи независимого от родителей финансового, имущественного и жилищного статуса имеет две «узловые точки»: 16-17 лет, когда начинается более или менее массовое включение во взрослую экономическую жизнь, и 21-22 г., когда накапливается первый опыт реализации материально-бытовых намерений студенчества. То, что материально-бытовой статус студента находится в процессе становления и оформления, это очевидно. С чисто юношеским эгоизмом студент ориентирован пока только на себя. И, например, такая статья расходов, как помощь родителям, не является для него приоритетной.

В процессе адаптации происходит психологическое развитие и изменение личности, проявляющееся на всех его уровнях.

На *психофизиологическом уровне* происходит приспособление психофизиологических свойств к новым социальным условиям, к учебе в вузе.

Одновременно с приспособлением психофизиологических свойств начинается развитие профессионально значимых психологических свойств. Сюда можно отнести такие качества как энергетизм, нейротизм, экстравертированность, реактивность и др.

На *интеллектуальном уровне* познавательные процессы взаимосвязаны и развиваются в зависимости от возраста и года

обучения в вузе. Имеются связи между объемом памяти, объемом внимания и показателями мышления. Мышление и речь влияют на протекание ощущений, восприятия, памяти и других процессов: восприятие становится осмысленным и контролируемым, память – логической и управляемой, воображение – более глубоким и т.д.

На *индивидуально-личностном* – обеспечивается развитие личности и адаптационных способностей.

1. *Подуровень, обеспечивающий развитие качеств личности.* К особенностям данного подуровня можно отнести то, что развитие личности происходит в следующих взаимосвязанных направлениях:

а) Развитие социально-значимых качеств. В процессе адаптации происходит ревизия самооценки и уровня притязаний.

б) Развитие качеств личности, обеспечивающих оптимальную адаптацию к новой дидактической системе. Первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности как: готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределить свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Система обучения в вузе в значительной степени рассчитана на высокий уровень сознательности, построена на интересе студентов. Постепенно в процессе обучения студентов в вузе формируются и развиваются такие качества как волевая регуляция, решительность и др., позволяющие не просто приспособиться к новым условиям учебы, но и активно участвовать в процессе освоения профессии.

в) Профессионально важные качества. К профессионально важным качествам можно отнести: эмпатию, субъективный контроль над жизненными ситуациями, социально-коммуникативную компетентность, логическое мышление и т.д.

2. *Подуровень индивидуального стиля деятельности.* На нем происходит формирование индивидуального стиля учебной деятельности. Поступив в вуз, бывший ученик сталкивается с совершенно новыми для него способами организации учебного процесса.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

Следовательно, от того, как быстро студент выработает свой индивидуальный стиль деятельности, будет зависеть качество его учебы и профессиональная компетентность.

В противоположность школе, в вузе общеобразовательные учебные задачи становятся профессионально-ориентированными; обзорность изложения материала сменяется детализированной целенаправленностью. Учебная деятельность студента состоит из трех последовательно сменяющихся друг друга ведущих видов деятельности: учебно-познавательной, учебно-исследовательской и учебно-профессиональной, соответствующих этапам профессиональной подготовки (начальному, основному и заключительному). С самого начала занятий преподавание строится на допущении личностно-заинтересованного активного отношения студента к предметному материалу. По ряду дисциплин учебники могут отсутствовать. Таким образом, студенту, работающему с многочисленными первоисточниками, приходится в процессе занятий и самостоятельной работы выстраивать свою собственную концепцию. Нередко полноценное восприятие лекций, участие в семинарах, практических занятиях требуют от студента большой эрудиции, определенных умений (владение иностранными языками, компьютерными программами и др.).

3. *На социально-психологическом уровне* происходит реализация стиля социального взаимодействия.

а) *Подуровень социальных ролей в определенной социальной группе:* во-первых, вчерашний школьник выстраивает для себя образ студента, с которым себя идентифицирует и стремится ему соответствовать, во-вторых, стремится быть включенным в определенную социальную группу (потребность в аффилиации), но при этом сохранить свою независимость (потребность в приватизации), в-третьих, стремится освоить как можно больше социальных ролей. В общем, поведение студентов первого курса отличается высокой степенью конформизма, у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

б) *Подуровень социальных ролей, используемых вне конкретной социальной группы.* На данном подуровне студент планирует свое будущее, стремясь в дальнейшем к самореализации в той или иной социальной сфере. Осуществляется построение субъективного образа «удачливого человека», относительно которого и строится в дальнейшем социальное взаимодействие с окружающими людьми.

В процессе адаптации происходят изменения во всей структуре личности студента: психофизиологическом, интеллектуальном, индивидуально-личностном и социально-психологическом уровнях. Данные изменения зависят от ряда факторов, влияющих на процесс адаптации.

Совершенство используемых человеком психических средств ориентации в действительности, возможность рационального использования огромных объемов информации в современном веке компьютерных технологий и специфические способы оценки и переработки сообщают процессу осознанного регулирования свойство высокой адаптивности и оперативной гибкости, что, в конечном счете, отражается на адаптации и социализации студентов негосударственных вузов к окружающей их жизни и к учебной деятельности.

Таким образом, рассмотрев труды отечественных исследователей, мы пришли к выводу, что проблема социально-психологической адаптации студентов в период обучения в вузе является актуальной не только в процессе обучения в вузе, но и после его окончания, что подтверждается исследованиями многих философов, социологов, психологов, но является недостаточно разработанной в социально-психологической науке.

Литература

1. *Акопов С.В.* Адаптационные особенности психологического статуса студентов / С.В. Акопов // Социальная психология XXI столетия / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2004. – Т. 1. – С. 36–38.
2. *Берестнева О.Т.* Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в вузе / О.Т. Берестнева // Социальная психология XXI столетия / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2004. – Т. 1. – С. 102–106.
3. *Борисова И.С.* Гуманистическая основа образования / И.С. Борисова // Актуальные проблемы высшего профессионального образования. – Кострома: КГСХА, 2005. – С. 75.
4. *Бревде Г.М.* Индивидуализация и социально-психологическая адаптивность / Г.М. Бревде // Социальная психология XXI столетия / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2004. – Т.1. – С. 124–131.
5. *Демин А.Н.* Достижение успеха в ситуации безработицы / А.Н. Демин // Социс. – 2002. – № 10. – С. 46–57.
6. *Ивахненко Г., Голиусова Ю.* Современное студенчество: социологический портрет / Г. Ивахненко, Ю. Голиусова // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 110–112.
7. *Сорокина Н.Д.* Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студентов / Н.Д. Сорокина // Социс. – 2003. – № 10. – С. 55–58.
8. *Старостина Т.В.* Вузы на рынке образовательных услуг / Т.В. Старостина // Социс. – 2003. – № 4. – С. 121–126. ■

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЛАНШЕТИСТА

Г.Р.Позова, А.И.Фукин

Ключевые слова: успешность, профессиональная деятельность, планшетист, психологические факторы.

Проблема успешности профессиональной деятельности человека – одна из наиболее изучаемых в психологии труда. К настоящему времени в психологической науке сложились различные концепции, объясняющие феномен успешности (Гуревич К.М., 1981; Ильин Е.П., 1987; Родина О.Н., 1996; Теплов Б.М., 1961 и др.), разработаны психологические модели прогнозирования успешности профессиональной деятельности для множества различных профессий (менеджеры, телефонисты, спортсмены, работники конвейерного труда и т.д.). Исключением не стала и сфера Вооруженных Сил Российской Федерации, где изучены психологичес-

кие факторы успешности деятельности для многих военно-учетных специальностей.

Анализ экспериментальных работ показал, что изучение успешности профессиональной деятельности планшетиста войск Противовоздушной обороны (ПВО) не проводилось. Планшетист – это военно-учетная специальность, основная цель которой – составление и ведение динамической схемы расположения и движения в пространстве летательных объектов, по которой формируется наглядное представление об оперативной воздушной обстановке в районе. Основное содержание деятельности специалиста заключается в периодическом получении по звуковой

связи от операторов РЛС информации о месте нахождения каждой из контролируемых воздушных целей и нанесении этого места условным знаком на столе-планшете или вертикальном планшете, с указанием номера летательного аппарата, его характеристики, высоты полета и времени.

Деятельность планшетиста включена в общий процесс работы войск ПВО и вносит важнейший вклад в достижение эффективности деятельности. «Коллективный характер оружия войск ПВО определяет участие в процессе уничтожения одного самолета противника большого количества сложной радиоэлектронной техники и до 70-80 человек» [4, 23]. Одним из основных специалистов этого комплекса является планшетист, от правильных и своевременных действий которого зависит эффективность боевой работы.

Деятельность планшетиста можно отнести к числу сложных видов труда, успешное выполнение которой требует от субъекта образованности, опыта, высоких профессиональных навыков, наличия соответствующих профессионально важных качеств и профессиональной направленности. Планшетистам приходится выполнять чрезвычайно сложные задачи с высокой социальной значимостью, в условиях жесткого лимита времени, большой информационной загруженности, напряженной обстановке, в экстремальных условиях.

Воспринимая информацию по звуковой связи, с планшета специалист должен безошибочно локализовать расположение летательного аппарата в пространстве относительно некоторых заданных реперов (координатных линий, отметок шкалы и других точек отсчета). Информация к специалисту поступает в закодированном виде, что предполагает кодирование и декодирование различных данных. Наличие кодированной информации предъявляет повышенные требования к таким психическим функциям планшетиста, как хорошо развитые мыслительные операции, активное и устойчивое внимание, долговремен-

ная, кратковременная и оперативная память, быстрота и адекватность реакции на различную информацию, хорошее воображение и пространственное представление, способность эффективно работать в условиях ограниченного времени и т.д.

Также важнейшей особенностью деятельности планшетиста является выработка навыка зеркального письма. При нанесении воздушной цели на планшет специалист фиксирует все знаки зеркально («обратное письмо»). Зеркальное письмо «выворачивает» наоборот форму каждой буквы, цифры или знака (символа) и располагает строки справа налево, т.е. в обратную сторону. Развитие навыка зеркального письма требует специального обучения и тренировки.

Важность психологического изучения специальности планшетиста обусловлена необходимостью совершенствования системы профессионального отбора и подготовки личного состава, планирования и проведения мероприятий по поддержанию боевой готовности военнослужащих, рационализации условий их труда. Своевременное выявление оптимального соответствия кандидата требованиям данной воинской специальности позволит прогнозировать успешность профессиональной деятельности планшетистов.

В этой связи исследование психологических факторов успешности профессиональной деятельности планшетиста представляется актуальным для Вооруженных Сил Российской Федерации. Учитывая специфику этой сложной операторской деятельности данное исследование актуально и для психологии труда и инженерной психологии.

Целью исследования явилось изучение психологических факторов, определяющих успешность профессиональной деятельности планшетиста.

В качестве **гипотезы исследования** было выдвинуто положение о том, что успешность профессиональной деятельности планшетиста обусловлена симптомокомплексом психологических качеств.

В исследовании приняли участие 76 планшетистов войск Противовоздушной обороны Дальневосточного и Московского военных округов.

Для определения общего уровня профессиональной успешности планшетистов был проведен экспертный опрос, в ходе которого оценивались следующие параметры. Все признаки сгруппированы в три блока качеств и включают: 1) профессиональные умения – гностические (уровень знаний, умений), двигательные (способность точно воспроизводить линейные размеры, уровень навыков); 2) интеллектуальные характеристики – гибкость мышления, уровень развития пространственных представлений, способность к системному анализу, способность к экстраполяции и прогнозированию, оперативность и др.; 3) общетрудовая активность – работоспособность, продуктивность, трудолюбие, выдержка и др. В качестве экспертов выступили начальники отделения боевого управления и командиры батареи, коллеги.

В зависимости от успешности профессиональной деятельности планшетисты были распределены на две равные группы: 1) «более успешные» – группа испытуемых относительно наиболее успешные в плане реализации деятельности; 2) «менее успешные» – группа испытуемых относительно наименее успешные в деятельности.

При изучении психологических факторов профессиональной успешности планшетиста в качестве диагностического материала были использованы: методика «Черты характера и темперамента» Марищук В.Л. и др., методики диагностики кратковременной памяти (слуховой, зрительной, моторной и комбинированной), оценки свойств слухового внимания «Перепутанные инструкции», оценки переключения внимания Горбова-Шульте, оценки избирательности внимания «Мюнстенберга Х.», изучение концентрации внимания «Перепутанные линии», исследования аналитичности мышления «Числовые ряды», исследования мыслительных операций

«Тест простых поручений по прямоугольникам», методика «Зеркальный ящик» для изучения процесса формирования навыка, «Методика многофакторного исследования личности» Кеттелла Р.Б., опросник для изучения ведущих мотивов профессиональной деятельности Верещагина Л.А., методика «Мотивация к успеху» Элерса Т.

Эмпирическое исследование психологических факторов успешности профессиональной деятельности планшетистов позволило выявить психологические факторы, от которых в наибольшей мере зависит успешность. Сопоставляя результаты корреляционного, регрессионного, факторного и кластерного анализа, можно сделать вывод о том, что на успешность профессиональной деятельности планшетиста оказывают влияние следующие психологические факторы.

Первый фактор – *аттенционно-мнемические качества* (информативность 23%) включает следующие характеристики: слуховая память, слуховое внимание, переключаемость внимания, эмоциональная устойчивость, радикализм, мотив «собственно труда». Данные психологические характеристики имеют решающее значение и определяют возможность достижения субъектом высоких количественных и качественных показателей деятельности.

Второй фактор – *психомоторные качества* (информативность 21%) включает мыслительные операции, моторную память, концентрацию внимания, а также навык зеркального письма с выраженным преобладанием последнего. Данные психологические факторы выступают необходимыми условиями для выполнения деятельности на нормативно-заданном – среднем уровне.

Третий фактор – *интеллектуальные качества* (информативность 17%) включает интеллект, самоконтроль, нормативность поведения, аналитичность мышления с выраженным преобладанием последнего. Данные свойства необходимы для выполнения деятельности на минимально допустимом уровне.

К фактору, несовместимому с успешностью деятельности планшетиста, т.е. анти-ПВК, относится высокая тревожность. Структура успешности профессиональной деятельности предполагает минимальный уровень развития данной характеристики. Наличие высокой тревожности приводит к снижению успешности профессиональной деятельности. В то время как спокойствие, самоуверенность, беспечность выступают залогом успешности планшетиста.

Исследование психологических факторов успешности профессиональной деятельности планшетиста позволило описать образ успешного специалиста.

Выявлено, что объем слуховой памяти у «более успешных» планшетистов составляет в среднем 8 ± 1 единиц, в то время как у «менее успешных» планшетистов – 6 ± 2 единиц. Таким образом, специалисты, отмеченные как успешные, способны с помощью слухового анализатора запечатлевать, сохранять и воспроизводить большее количество информации, нежели «менее успешные».

Изучение слухового внимания показало, что «более успешные» планшетисты обладают большей способностью в течение длительного времени сохранять внимание на каком-либо объекте. Емкость внимания «более успешных» специалистов составляет 6 ± 1 единицы, в группе «менее успешных» планшетистов – 4 ± 2 единицы.

Результаты исследования переключаемости и концентрации внимания также показали наличие значимых различий в группах «более успешных» и «менее успешных» планшетистов. Полученные данные указывают, что успешные планшетисты отличаются способностью оперировать большим потоком информации от средств отображения, способны быстро переключать внимание с одного объекта на другой, сохранять сосредоточенность внимания при наличии помех.

Изучение мыслительных операций показало отличие планшетистов с разной успешностью деятельности в скорости

и точности перекодировки информации. «Более успешные» планшетисты проявили большую быстроту и точность приема, переработки и передачи информации.

Изучение аналитичности мышления показало, что среднее значение показателя «аналитичность мышления» у «более успешных» специалистов ($x_{cp} = 8,3$) находится в диапазоне высоких значений и отражает достаточно высокий уровень развития мыслительных операций. Средние же значения данного показателя у «менее успешных» планшетистов ($x_{cp} = 6,6$) находятся в диапазоне средних значений. Полученные результаты указывают, что «более успешные» планшетисты проявили быстроту при решении задач, способны оперировать разнообразными числами, удерживать различные варианты решения задач в уме, таким образом, им присуща большая интеллектуальная активность.

Изучение процесса формирования навыка зеркального письма позволило выявить, что «более успешные» планшетисты намного опережают по скорости формирования навыка «менее успешных» специалистов. Характерными особенностями «менее успешных» планшетистов является длительная фаза вработываемости, при этом количество ошибок, допускаемых в течение всего эксперимента, существенно превышает количество ошибок в группе «более успешных» специалистов.

Анализ показателей эмоционально-волевого аспекта показал, что «более успешные» планшетисты эмоционально стабильны, выдержаны, стрессоустойчивы, на первый план выдвигают рассудок и расчет, настойчивы в достижении цели. Для них характерна высокая нормативность поведения, т.е. дисциплинированность, ответственность, чувство долга, соблюдение моральных стандартов и правил. Обладание высоким уровнем самоконтроля позволяет «более успешным» специалистам проявлять волю и точность, доводить дело до конца.

Изучение интеллектуальной сферы указывает, что уровень умственного развития

обеспечивает профессиональную успешность планшета. Выявлено, что наиболее успешны специалисты, которые имеют интеллект не ниже среднего.

Изучение мотивационных характеристик позволило выявить, что ведущим профессиональным мотивом «более успешного» планшета является мотив «собственно труда», что выражается в направленности на сам процесс трудовой деятельности, а также в стремлении к качественному выполнению своей работы, к высоким показателям труда. Данные специалисты характеризуются увлеченностью процессом труда и его результатами, рациональным использованием рабочего времени для выполнения конкретных задач, соблюдением трудовой дисциплины. В работе для них главное сам процесс и результат труда. «Более успешные» планшеты уверены в своих силах, компетентны в сфере своей работы, стремятся к повышению результативности.

Выявлено, что в группе «более успешных» планшетистов преобладают лица со средне-сильной и средней силой нервной системы. В группе «менее успешных» планшетистов преобладают лица со средней и средне-слабой нервной системой. Следовательно, результаты исследования показывают, что в профессиональной деятельности планшета важное значение имеет характер работоспособности.

Проведенное исследование позволило установить, что такие индивидуально-типологические особенности как эмоциональная лабильность и подвижность процессов не оказывают существенного влияния на успешность профессиональной деятельности планшета. Данные результаты подтверждают высказывание Б.М. Теплова (1956) о том, что при любом типе нервной системы человек может иметь высокие индивидуальные достижения.

Также выявлено, что мотивация к успеху не является важным компонентом психологического портрета успешного планшета. Следовательно, стремление к достижению успеха и более высоких

результатов труда недостаточно для осуществления более успешной деятельности специалиста, т.е. в труде планшета наиболее важен симптомокомплекс необходимых качеств: attentionно-мнемических, психомоторных, интеллектуальных.

Опираясь на полученные данные, можно осуществлять диагностику и прогнозировать успешность профессиональной деятельности планшетистов. Оценка психологических качеств планшетистов с помощью комплекса психодиагностических методик, а в частности, методик диагностики кратковременной памяти, оценки свойств слухового внимания «Перепутанные инструкции», изучения концентрации внимания «Перепутанные линии», оценки переключения внимания Горбова-Шульте, исследования аналитичности мышления «Числовые ряды», исследования мыслительных операций «Тест простых поручений по прямоугольникам», методики «Зеркальный ящик» для изучения процесса формирования навыка, методики многофакторного исследования личности Кеттелла Р.Б., позволили выявить психологические факторы, обуславливающие успешность их профессиональной деятельности. Из шестнадцати факторов опросника Кеттелла Р.Б. факторы С (эмоциональная устойчивость), G (нормативность поведения), Q₃ (самоконтроль), В (интеллект), Q₁ (радикализм) являются определяющими в прогнозировании успешности деятельности. Сформированный диагностический комплекс позволяет с высокой степенью надежности измерять психологические факторы, обуславливающие успешность профессиональной деятельности планшетистов.

Таким образом, в ходе исследования выявлены наиболее важные психологические факторы, определяющие профессиональную успешность планшетистов. В целом полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что успешность профессиональной деятельности планшета обусловлена симптомокомплексом психологических качеств, среди них attention-

но-мнемические, психомоторные и интеллектуальные.

Тема исследования психологических факторов успешности профессиональной деятельности планшетистов, несомненно, имеет дальнейшие перспективы развития. При изучении данной темы необходимо уделить внимание исследованию особенностей психических состояний планшетистов, ошибок в деятельности, социально-психологическим аспектам и др.

Литература

1. *Бодров В.А.* Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.
2. *Булка А.П.* Прогнозирование успешности профессиональной деятельности военнослужащих на основе математической модели нечеткой нейронной сети: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 03.00.13. – СПб., 2005. – 24 с.
3. *Иванова Е.М.* Системно-деятельностный подход к психологической профессиографии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. – М., 2004. – 41 с.
4. *Козлов С.А.* Психологическая устойчивость операторов РЛС и пути её формирования в процессе специальной подготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. – Тверь, 1995. – 177 л., ил.
5. Психология труда: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. проф. А.В. Карпова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
6. *Родина О.Н.* О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестник МГУ. – Сер. 14, Психология. – 1996. – № 3. – С. 60–67.
7. Системный подход в инженерной психологии и психологии труда / отв. ред. В.А. Бодров, В.Ф. Венда. – М.: Наука, 1992. – 61 с.
8. *Стрелков Ю.К.* Инженерная и профессиональная психология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.К. Стрелков. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 360 с.
9. *Трусь А.А.* Теоретические и методические проблемы прогноза успешности деятельности военнослужащих. – Мн.: ВА РБ, 1997. – 64 с.
10. *Фукин А.И.* Психология конвейерного труда. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 240 с.

ФАКТОРЫ И БАРЬЕРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К БУДУЩЕЙ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВОЙСК (СИЛ)

И.Р.Утяшев

Ключевые слова: морально-психологическая готовность.

В настоящее время система военного образования приводится в соответствие с реалиями военной организации государства. Важнейшей составной частью модернизации Вооруженных Сил Российской Федерации (ВС РФ) является повышение боевой готовности войск, обеспечение качества подготовки офицерских кадров, последовательное интегрирование военных учебных заведений в многоуровневую структуру высшего образования России. Концепция развития системы военного об-

разования Сухопутных войск на период до 2010 года предполагает вывод системы подготовки военных специалистов на уровень требований, соответствующих динамичным изменениям в развитии науки, военной техники, вооружения, тактики и содержания военного образования. В ходе реформирования системы высшего профессионального образования актуализируется проблема обновления, пересмотра подходов, содержания, технологий подготовки специалистов для различных сфер деятельности [1].

Так, сегодня выпускник по специальности «Управление персоналом» с квалификацией «Специалист в области управления» в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы, должен обладать профессиональными компетенциями: воспитательная, военно-педагогическая деятельность (ВПК), которая включает способность и готовность к организации воспитательной работы с подчиненным личным составом (персоналом), **морально-психологическо-го** обеспечения деятельности подразделений (частей) в различных условиях обстановки (ВПК-1). При этом основная задача в области МПО: уметь применять формы, методы, приемы и средства поддержания в коллективе устойчивой морально-психологической готовности; уметь применять формы и методы целенаправленного психолого-педагогического воздействия на формирование личности военнослужащих, проходящих военную службу по призыву и контракту, с учетом их социальных, возрастных и национальных особенностей, руководить их самовоспитанием и самообразованием.

Необходимость формирования высокой морально-психологической готовности (МПО) (ценностно-мотивационной, содержательной, процессуальной, контролирующей-волевой) у будущих офицеров тактического звена обусловлена особенностями их профессиональной деятельности, которая отражает специфику профессионального мышления и чрезвычайную сложность и многофункциональность задач (их разнородность, требующую универсальности знаний, умений, навыков и профессиональных качеств).

Морально-психологический компонент во многом определяет профессиональный потенциал современного офицера, имеет прямые проекции на качественные характеристики его личности и осуществляемую им военно-профессиональную деятельность. Поддержание высокого уровня мораль-

но-психологической готовности у военнослужащих является одной из важнейших задач в Российской армии и представляет собой процесс воздействия командиров на подчиненных по оказанию им помощи и содействия в повышении степени военно-профессиональной подготовки, уровня психологической закалки, улучшения условий военной службы с учетом материальных и духовных потребностей военнослужащих. Современная военно-профессиональная деятельность как в мирное, так и в военное время, причастность широкого круга людей к решению проблем в различных областях деятельности, в том числе и боевой, требуют от военного руководителя умений самостоятельно организовать морально-психологическое обеспечение боевой и повседневной деятельности войск (сил).

Войсковая практика показывает, что сегодня некоторые офицеры-выпускники не готовы к поддержанию высокой морально-психологической готовности у личного состава воинских подразделений. В войсках морально-психологическая готовность часто сводится лишь к поддержанию крепкой воинской дисциплины, без учета психологических основ процесса организации морально-психологической подготовки как одной из составляющих боевого потенциала армии.

Поиск в этом направлении приводит к необходимости исследования проблемы формирования морально-психологической готовности курсантов военных вузов к будущей военно-профессиональной деятельности как средства повышения эффективности выполнения будущими офицерами основных видов (боевой, служебной, военно-социальной и др.) и функций военно-профессиональной деятельности (коммуникативной, управленческой, проектировочной, мобилизационной и др.).

Выделение в военно-профессиональной деятельности двух составляющих – «функций» и «субъекта», выполняющего эти функции – позволяет глубже и шире осознать роль и место морально-психоло-

гической составляющей в системе подготовки современных офицерских кадров.

Важная часть морально-психологической готовности военнослужащих – морально-психологическая сфера, основой которой является морально-психологическая подготовка (МПП) в частях и подразделениях. МПП предполагает органичный синтез морали и психологии. Мораль – это норма поведения, правила поведения (близко к понятию «этика» – совокупность норм поведения, мораль какой-нибудь общественной группы), то есть то, что действует на человека извне, а нравственность – это внутренняя потребность человека (близко к понятию «совесть» – способность личности самостоятельно формулировать собственные нравственные обязанности и осуществлять нравственный самоконтроль, одно из выражений нравственного самосознания личности). Психика – это существующее в различных формах свойство высокоорганизованных живых существ и продукт их жизнедеятельности, обеспечивающие их ориентацию и деятельность. Понятие «подготовка» включает в себя синтез определений: сделать что-нибудь для устройства, организации чего-нибудь; полученный запас знаний.

Морально-психологическая подготовка в частях и подразделениях объединяет две составляющие:

1. Моральная подготовка – это формирование убежденности, преданности Родине, верности воинскому долгу и других качеств личности военнослужащего, выражающих его духовный и нравственный облик. Наилучших результатов здесь можно достичь, используя весь арсенал научных методов и форм воспитания и обучения. Конечный результат моральной подготовки – достижение устойчивых моральных качеств и нравственная ориентация на добросовестное выполнение военнослужащими своих обязанностей.

2. Психологическая подготовка – целенаправленное формирование у военнослужащих особенностей психических процес-

сов и черт личности, которые нужны им как военным профессионалам. Это воспитание у военнослужащих психологической устойчивости, т.е. таких психологических качеств, которые усиливают его способность выполнять учебно-боевые (боевые) задачи, действовать в экстремальных ситуациях.

Процесс подготовки направлен на достижение определенных уровней готовности. Моральная и психологическая подготовка предполагают более тесную взаимосвязь и взаимодействие, нежели просто их механическое совмещение. Чем меньше разрыв между уровнями моральной готовности и психологической способности при их общих высоких показателях, тем стабильнее необходимое морально-психологическое состояние (МПС) личного состава частей и подразделений.

Поэтому основными задачами МПП являются: формирование моральной способности к профессиональной деятельности посредством развития таких морально-нравственных качеств военнослужащих, как убежденность в своей правоте, преданность Родине, воинскому долгу, присяге, патриотизм, любовь к военной профессии, специальности и др.; формирование психологической готовности к профессиональной деятельности путем развития психических процессов, свойств, состояний; обеспечение морально-психологической мотивации и настроенности военнослужащих на успешную военно-профессиональную деятельность.

Морально-психологическая готовность обуславливает степень уверенности личного состава в справедливости выполняемых задач в ходе боевых действий, в правильности проводимой военно-политическим руководством государства политики, что позволяет осознанно решать боевые задачи, действовать в соответствии с требованиями Конституции страны, федеральных и иных законов, военной присяги и воинских уставов, приказов командиров и начальников.

Исходя из этого, под МПП следует понимать интегральную временную динамичес-

кую характеристику реального состояния индивида, коллектива, общества, включающую в себя совокупность элементов его сознания, сформированного под воздействием военно-политических, социальных, экономических и других факторов, проявляющихся в их активности, и выступающую как степень реализации морально-психологического потенциала при решении конкретных боевых задач.

Система поддержания высокого уровня МПГ военнослужащих включает в себя следующие элементы: выработку и реализацию государственной политики по повышению престижа военной службы; воспитание личного состава на российских исторических военных традициях; всестороннюю поддержку героико-патриотической составляющей в культуре и искусстве; осуществление государственных мер по поддержанию и наращиванию морального духа войск; укрепление единоначалия, организованности, правопорядка и воинской дисциплины; совершенствование морального и материального стимулирования профессионального роста, активности, инициативы, добросовестного выполнения обязанностей военной службы; обеспечение профессиональной адаптации, психологической и социальной реабилитации военнослужащих, лиц, уволенных с военной службы, и членов их семей.

Морально-психологическая готовность определяется: глубоким осознанием военнослужащими целей войны; моральной готовностью к выполнению боевых задач и твердой волей к победе; психологической устойчивостью; высоким профессионализмом, физической выносливостью; эффективностью системы управления, верой в своих командиров (начальников); постоянной и целенаправленной работой по выработке и наращиванию морально-боевых качеств; своевременным и всесторонним обеспечением войск (сил), удовлетворением нужд и запросов военнослужащих; эффективным восстановлением боеспособности войск (сил), включая психоло-

гическую реабилитацию и восстановление духовных сил.

Морально-психологическая готовность военнослужащих характеризуется значительным числом показателей, которые объединены в две взаимосвязанные группы.

Первая группа – общесоциальные показатели (как показатели духовной сферы) – в свою очередь, также состоит из двух подгрупп. Первая подгруппа (базовые или устойчивые показатели): теоретическая и нравственная зрелость, воспитанность, подготовленность; сплоченность воинских формирований на основе национальных духовных и нравственных ценностей, степень морально-психологического единства войск. Вторая подгруппа (ситуативные или динамические показатели): отношение военнослужащих к событиям внутренней и международной жизни, решениям военно-политического руководства государства, выполнению своего конституционного долга и поставленных задач, соблюдению военной присяги; уверенность в победе над врагом; решимость действовать самоотверженно и отстаивать интересы своего народа; общественная активность личного состава.

Вторая группа – военно-специальные показатели (или показатели предметно-практического плана): качество решения боевых и других задач; уровень боевой и другой военно-профессиональной подготовленности войск, уставного порядка, организованности и воинской дисциплины; состояние боевой техники и оружия; организация боевой, общественно-государственной и морально-психологической подготовки войск.

Ведущими базовыми компонентами морально-психологической готовности, определяющими его основное содержание, являются: политический, нравственно-психологический и военно-профессиональный.

Политический компонент морально-психологической готовности военнослужащих характеризует их политическую готовность защищать Отечество и беспре-

кословно выполнять требования военно-политического руководства страны.

Нравственно-психологический компонент определяет их нравственно-психологическую готовность действовать в соответствии с теми или иными духовными (нравственными) ценностями.

Военно-профессиональный компонент характеризует военно-профессиональную готовность личного состава как определенную степень реализации и актуализации боевого мастерства, настроенности на конкретные задачи.

Объединенные в одно целое уровни политической, нравственно-психологической и военно-профессиональной готовности показывают моральную способность и психологическую готовность военнослужащих решать задачи в ходе боевых действий.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что подготовленный в морально-психологическом отношении военнослужащий должен: обладать высокой моральной готовностью, психической способностью и физической выносливостью; уметь вести успешные боевые действия против сильного, численно превосходящего противника; быть готовым сражаться в отрыве от главных сил и при этом не терять уверенности в победе; не утрачивать способность действовать осмысленно, хладнокровно и эффективно.

В рамках данного научного направления важное место занимают *структура и содержание морально-психологической подготовки курсантов*, лежащей в основе современных технологий организации выполнения будущими офицерами основных видов и функций военно-профессиональной деятельности.

Нами предложено новое содержание курса морально-психологической готовности (МППГ) в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Разработанный и внедряемый курс представляет собой систему научно обоснованных методов, правил и приемов, обеспечи-

вающих высокую эффективность обучения курсантов теории и практике укрепления и использования морально-психологического фактора в интересах успешного решения задач, стоящих перед Вооруженными Силами в боевых условиях и в мирное время. Её основное назначение состоит в том, чтобы дать в системном виде четкие и ясные ответы на вопросы, как и каким образом следует вести преподавание данного курса, какие методические приемы и формы целесообразно использовать для обеспечения высокого качества подготовки обучающихся.

Методика преподавания курса МППГ деятельности войск (сил) вытекает из самой сущности ее предмета и зиждется на прочных научных основаниях, в числе которых можно выделить теоретико-методологические, логико-гносеологические, психолого-педагогические.

Основополагающую роль в отношении методики преподавания курса играет государственно-патриотическая идеология. Она служит ценностно-мировоззренческим фундаментом морально-психологической подготовки российских военнослужащих, содержания и методики преподавания МППГ деятельности войск (сил).

Государственный патриотизм отражает, прежде всего, единую и высшую цель, интересы государства. Его политическим стержнем является понятие «Отечество», а основным принципом – державность. Служение Отечеству всегда выступало мерилом высокого патриотизма российского воина. «Защита Отечества, является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации» [2].

Другая задача вытекает из необходимости вооружения будущих офицеров знаниями, навыками и умениями по воспитанию военнослужащих в духе патриотизма, обеспечению его действенного влияния на их сознание и поведение. Формированию у личного состава такой морали, таких убеждений, взглядов, правил, норм и принципов, которые обеспечивали бы макси-

мально возможный уровень его морально-психологического состояния, мотивации его деятельности на поле боя и в мирных условиях. Решение этой важнейшей задачи, обеспечивающей высокий уровень профессионализма будущих офицеров, предполагает выбор и применение таких способов, приемов преподавания МПО, в которых воедино сливаются процессы обучения и воспитания.

Формирование и развитие социально значимых ценностей гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов рассматривается как одна из важнейших слагаемых системы патриотического воспитания в современных условиях [1].

Одной из незыблемых основ методики преподавания курса МПГ является идея об определяющей роли морально-психологического фактора в достижении победы на войне. Этот фактор представляет собой специфическое состояние общественного сознания, выражающее степень готовности и способности общества и армии стойко переносить все испытания войны и, не утратив воли к победе, достигать поставленных целей. В нем органично соединены политические, нравственные, психологические, исторические, религиозные и другие знания, идеи, отношения военнослужащих к целям и характеру войны, а его многогранное содержание материализу-

ется в конкретных действиях и поведении воинов в бою.

В методике преподавания курса важно учитывать необходимость комплексного подхода к феномену МПГ деятельности войск (сил), обеспечивающего целостность влияния на сознание, чувства, волю личного состава информационно-воспитательной, психологической, военно-социальной, культурно-досуговой работы, защиты от информационно-психологического воздействия противника.

Подводя итог, можно сделать вывод, что в современных условиях морально-психологическая готовность военнослужащих выступает одним из основных условий, определяющих течение военно-профессиональной деятельности, рассматривается как непосредственное проявление и выражение духовных сил военнослужащего, его творческой активности. Сила моральной готовности и психологической способности проявляется в единстве, целостности, взаимосвязи и взаимодействии с другими факторами.

Литература

1. Концепция развития системы военного образования Сухопутных войск на период до 2010 года. – М.: ГК СВ, 2006.
2. Федеральный закон от 6.07.06 г. № 103-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе», постановление Правительства РФ от 25.06.07 г. № 402. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ К ИМИДЖОФОРМИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ КУЛЬТУРОЛОГОВ

С.Г.Добротворская, О.Г.Воронцова

Ключевые слова: культурология, социальное воспитание, имиджформирующая деятельность.

Становление образования, сочетающего в себе фундаментальную общенаучную и специальную подготовку с духовным, художественно-эстетическим и нравственным, гражданственным развитием личности студента, а также переход на новые организационные и методические принципы преподавания предметов социально-политического и гуманитарного цикла делают необходимым принципиальное изменение места и роли культурологической подготовки в системе высшего образования [1, с.20].

Необходимо отметить, что до недавнего времени преобладал взгляд на культурологию как на одно из чисто академических направлений фундаментальной науки, расширяющее наши общие познания в области теории и истории культуры, но не имеющее никакого прикладного значения. Сегодня возникает потребность в высококвалифицированных специалистах-культурологах, способных, во-первых, исследовать и систематизировать актуальные социокультурные характеристики нашего общества, его отдельных социальных, этнических, профессиональных и прочих групп, выявить реальную картину состояния этих характеристик, во-вторых, заняться практической работой по инкультурации населения средствами просвещения, образования, социального воспитания, административно-управленческой деятельности, журналистики и иных форм воздействия на общественное и индивидуальное сознание в направлении повышения уровня социальной интегрированности и социальной адекватности людей, развития в них мотиваций и навыков честной социальной адекватности, толерантности и комплиментарности друг к другу, преодоления тенденций мас-

совой социокультурной маргинализации и т.п.

При этом магистральный путь модернизации культурологического образования правомерно определить как переход к последовательной подготовке кадров высшей квалификации в области прикладной культурологии, которые были бы способны взять на себя осуществление культурной политики на разных уровнях и вовлечение населения в разнообразные виды социально-культурного творчества. В соответствии со сказанным, следует актуализировать проблему формирования имиджформирующей деятельности студентов – будущих культурологов.

В настоящее время имиджология стала не только научно-исследовательским направлением, но и полем активной практической и учебной деятельности. Потребность в формировании имиджа привела к необходимости подготовки специалистов-имиджеологов. Однако, по мнению Д.В. Журавлева, председателя учебно-методического объединения вузов при Академии имиджологии, говорить о том, что в России создана система имиджеологического образования, пока рано [2, с.4-8].

Прежде чем рассмотреть вопрос о формировании имиджформирующей деятельности специалистов культурологов, следует акцентировать внимание на проблеме понятия «готовность». Основными подходами в определении готовности к деятельности, на которые опираются в своих исследованиях психологи, педагоги и акмеологи, являются функциональный, личностный и личностно-деятельностный подходы [3, с.76].

Тогда результатом подготовки студентов – будущих культурологов к имиджформирующей деятельности необходимо

понимать готовность, как активное положительное отношение обучаемых к формируемой деятельности. Это должна быть подготовка на основе определенной суммы знаний и умений, отвечающая требованиям данного рода деятельности, и включающая в себя компоненты различных подсистем ее реализации.

При этом все компоненты этой деятельности органически взаимосвязаны, но имеют свое собственное место в общей структуре, которая определенным образом координируется целенаправленностью модели готовности к имиджформирующей деятельности.

Готовность к имиджформирующей деятельности есть полиструктурное, динамическое системное образование, в качестве подсистем которого выступают:

- информационная;
- деятельностная;
- психологическая.

Представленная система является нелинейной, так как наличествующие в ней информационные связи имеют как прямой, так и обратный характер. Подсистемы осуществляют постоянный обмен информацией.

Информационная подсистема включает в себя когнитивный и рефлексивный компоненты.

Когнитивный компонент – это, прежде всего, знание теории и ситуативных особенностей имиджформирующей деятельности. Основной функцией когнитивного компонента является решение поставленных задач и способность обосновать свой выбор.

Рефлексивный компонент обеспечивает способность к самоконтролю и самокоррекции деятельности специалиста в ходе осуществления им имиджформирующей деятельности.

Деятельностная подсистема включает технологический компонент (умения и навыки), подразумевающий освоение и оттачивание, доведение до автоматизма различных вариантов действий в ходе имиджформирующей деятельности.

Знания, хотя и являются основой действий, представляют собой только первую ступень вхождения в профессию, начало процесса деятельности. Линию деятельности имиджмейкер выбирает ежеминутно, и времени на обдумывание поступков хватает не всегда, часть из них определяется сложившимися стереотипами поведения – навыками – умениями – способностями выполнять определенные действия без строгого контроля со стороны сознания.

Но для образования навыков необходимо многократное повторение умений правильного, должного действия. При этом действия, даже доведенные до автоматизма, еще не качества личности человека. Чтобы они стали таковыми, необходимо формирование осознания, вдумчивого отношения, личностной направленности, поэтому деятельностная подсистема включает также и креативный компонент – отвечающий за решение нестандартных имиджевых задач. Именно креативный компонент позволяет судить об окончании формирования деятельностной подсистемы, так как он делает человека защищенным от неожиданности, формируя специфический «дух профессионализма», позволяющий осуществлять имиджформирующую деятельность, не задумываясь о конкретных правилах и приемах.

Деятельностная подсистема решает задачу практического обучения имиджформирующей деятельности и формирования профессионализма на основе осознания полученных навыков.

Следует отметить, что органичное единство приобретенных знаний, умений и навыков в русле имиджформирующей деятельности обеспечивается именно функционированием психологической подсистемы.

Психологическая подсистема решает задачу формирования имиджформирующего сознания, способствует формированию эстетического чувства на основе понимания партнеров по данному виду деятельности и является базой для осмысленного подхо-

да к знаниям, умениям и навыкам данного рода деятельности.

Психологическая подсистема включает мотивационный компонент, проявляющийся как отношение к самой имиджформирующей деятельности и предмету ее рассмотрения, эмоциональное отношение к партнеру по данному виду деятельности – эмпатический компонент, и регуляционный компонент в качестве формы контроля и коррекции поведения (как меня видят и понимают другие и что мне сделать, чтобы они понимали меня правильно).

Таким образом, система взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимопроникающих структурно-функциональных компонентов готовности к имиджформирующей деятельности обуславливает целостное согласование характеристик человека как индивида, личности и субъекта с целями данной деятельности и обеспечивает актуализацию возможностей человека, адапта-

цию к окружающей среде и возникающей ситуации, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами имиджформирующей деятельности, оптимизацию процесса решения возникающих задач и достижение наилучшего результата за счет наименьших энергозатрат [4, с.83].

При разработке идеальной модели имиджформирующей деятельности, мы опирались на основы теории педагогических систем, сформулированные В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королевым, Н.В. Кузьминой, В.П. Симоновым и др. [5, с.162].

Модель формирования готовности к имиджформирующей деятельности студентов – будущих культурологов в процессе их профессиональной подготовки в вузе понимается как взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс, объединяющий несколько компонентов: целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-диагностический (рис. 1).

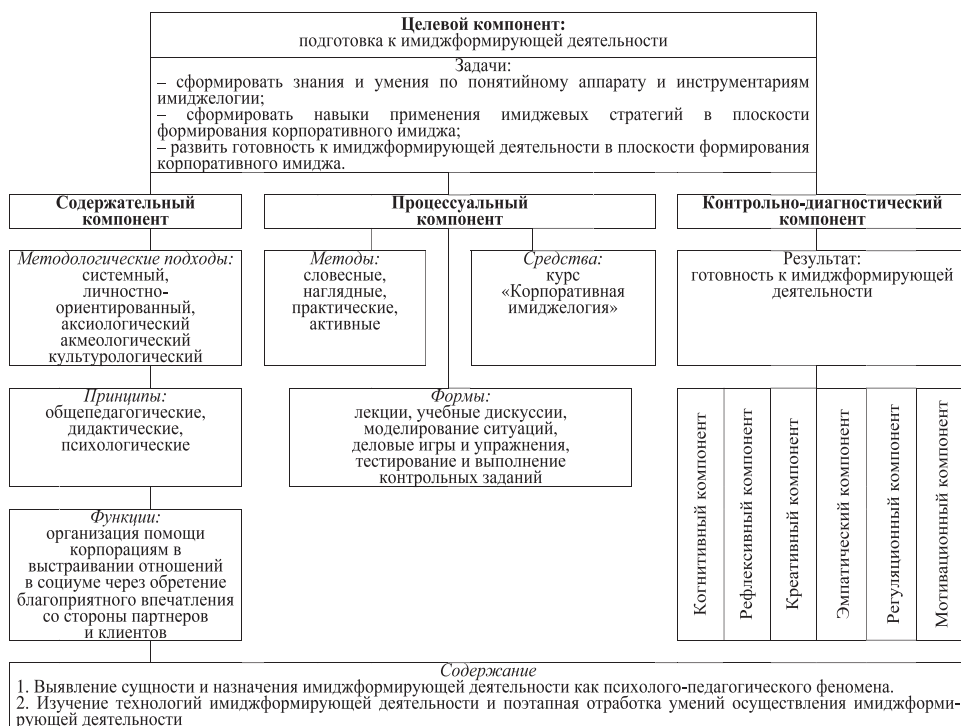


Рис. 1. Модель развития готовности к имиджформирующей деятельности студентов – будущих культурологов в процессе их профессиональной подготовки в вузе

Целевой компонент модели ориентирован на достижение сформированности у студентов системы знаний, умений и навыков в области имиджологии, на которые опирается специалист в ходе имиджформирующей деятельности, через рассмотрение различных подходов к данной сфере знаний, знакомство с инструментарием имиджологии и овладения им.

Целевой компонент включает комплекс задач, решение которых подразумевает, что студенты:

- освоят знания по истории, понятийному аппарату и инструментариям имиджологии, принципов формирования и управления имиджем;

- сформируют навыки определения и применения вербальных и невербальных имиджевых стратегий, в том числе и в плоскости формирования корпоративного имиджа;

- выявят специфику профессиональной имиджформирующей деятельности;

- изучат особенности корпоративного имиджа, приемов его формирования и особенностей саморекламы и самопрезентации.

Содержательный компонент включает необходимые знания, умения и навыки, дает установку на реализацию намеченной преобразующим экспериментом цели. Содержательный компонент объединяет в себе определенные *принципы, функции и содержание*.

Формирование готовности к имиджформирующей деятельности у студентов – будущих культурологов в процессе их профессиональной подготовки в вузе опирается на следующие *теоретико-методологические подходы и принципы*.

В ряду общепедагогических теорий для данного исследования стали актуальными положения системного и личностно-ориентированного подходов, аксиологического и акмеологического подходов, а так же культурологического подхода как составных частей общей теории гуманизации и гуманитаризации образования [6, 57].

Для проектирования содержания, методов и форм деятельности особенно важна роль положений теорий проблемного обучения, активного обучения, концепция междисциплинарной интеграции.

Посредством анализа, синтеза, обобщения в аспекте этого исследования необходимо выделить комплекс общепедагогических, дидактических, психологических принципов.

Общепедагогические принципы:

- личность – не только объект, но и субъект педагогического процесса;

- организация обучения и воспитания предполагает не только применение комплекса мер прямого воздействия на личность, но и создание условий для ее саморазвития, самовоспитания, самоактуализации, самореализации, т.е. создание условий психолого-педагогической поддержки студентов;

- формирование личности – это процесс образования системы социально-значимых ценностей, структуры (иерархии) потребностей;

- профессиональная подготовка – это педагогическое сопровождение личности в овладении профессиональной культурой, в достижении профессиональной зрелости, вершин профессионального мастерства.

Дидактические принципы:

- эффективность профессиональной подготовки определяется степенью погружения в контекст будущей профессиональной деятельности; приданием практической направленности процессу обучения; степенью полноты и прочности междисциплинарных связей; активизацией учебно-познавательной деятельности средствами проблемного обучения;

- эффективность усвоения знаний, формирования умений и навыков определяет технология поэтапного формирования умственных действий, одним из важнейших элементов которой является механизм создания ориентировочной основы деятельности – текстуально или графически оформленная схема изучаемого действия

и система условий его успешного выполнения;

– эффективность подготовки требует применения новых информационных и интерактивных обучающих и контролирующих методик, активных форм обучения.

Психологические принципы:

– эффективность профессиональной подготовки, воспитания зависит от мотивации студентов к обучению, от уровня развития их профессиональной направленности;

– поведение человека, которое определяется не только мерами педагогического воздействия, но и такими факторами, как самооценка личности, ее статус в коллективе, состояние социально-педагогической среды, стремление к успеху, к признанию, к власти;

– успешность руководства процессами самовоспитания, самообразования и саморазвития обучающегося зависит от глубины и полноты изучения, учета социально-психологических особенностей курсантов.

Функция развития готовности к имиджформирующей деятельности у студентов – будущих культурологов в процессе их профессиональной подготовки в вузе заключается в организации помощи корпорациям в выстраивании отношений в социуме, высвечивании своих профессионально-деловых качеств, с искусственно затеняемыми недостатками, и обретении благоприятного впечатления со стороны партнеров и клиентов.

Содержание отображает структуру заранее спроектированной познавательной деятельности:

1. Выявление сущности и назначения имиджформирующей деятельности как психолого-педагогического феномена.

2. Изучение основных принципов имиджформирующей деятельности.

3. Поэтапное овладение знаниями и отработка умений осуществления имиджформирующей деятельности в рамках структуры ранее спроектированной имиджформирующей деятельности, состоящей из четырех этапов:

– диагностический (рефлексивный) – выявление имиджа, приводящего к получению устойчивых положительных результатов; первичный сбор информации; анализ маркетинговой среды организации с помощью диагностической программы наблюдения; выделение целевых (наиболее важных для деятельности) групп ответственности;

– целевой (имиджевая политика) – создание идеального образа организации для других, как идеальной модели будущего имиджа;

– организационно-деятельностный – разработка и реализация плана деятельности по формированию позитивного имиджа организации в сознании целевых групп через выбор имиджеобразующих символов, максимально адекватно выражающих идеальный образ себя для других;

– аналитико-прогностический – контроль достигаемых результатов и коррекция (при необходимости) плана.

4. Самостоятельная, творческая деятельность по выстраиванию имиджформирующей деятельности в различных практических ситуациях.

Процессуальный компонент модели определяет выбор *форм* и *методов* воздействия на студента, а также *средств* развития готовности к имиджформирующей деятельности студентов – будущих культурологов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

В качестве оптимальной системы форм и методов мы избрали:

– объяснительно-иллюстративные методы (лекции) – для передачи основного объема информации;

– методы совместной деятельности (учебные дискуссии и обсуждения, моделирование ситуаций), позволяющие студентам самостоятельно, но под контролем преподавателя решать имиджевые задачи и получать комплекс необходимых умений;

– методы проблемного обучения (деловые игры и коммуникативные тренинги), моделирующие конкретные ситуации де-

тельности и позволяющие получить различный спектр коммуникативных и имиджформирующих навыков, необходимых для формирования корпоративного имиджа;

– репродуктивные методы (тестирование, выполнение контрольных заданий) – для контроля над процессом усвоения знаний, умений и навыков.

Процесс развития готовности к имиджформирующей деятельности у студентов – будущих культурологов в вузе условно разделяем на три этапа.

На первом этапе преимущественное внимание уделяется формированию когнитивного, информационного и мотивационного компонентов психологической подсистемы имиджформирующей деятельности. Работа подразумевает получение знаний по основным вопросам имиджа и имиджформирующей деятельности, а также развитие положительной мотивационной установки – значимости имиджформирующей деятельности для жизни и профессии. Это реализуется посредством постановки целей обучения, их связи с различными аспектами процессов жизнедеятельности современной организации, сообщением сведений из области менеджмента, которые способствуют приобщению студентов к данному виду деятельности и призывают расширить сферу своей профессиональной деятельности. Средства обучения на данном этапе – дискуссии, игры, лекции-беседы с использованием интересных фактов из истории предмета.

На втором этапе преимущественно формируются эмпатический и атрибуционный психологический компоненты, а также компонент умений и навыков деятельности подсистемы. Внимание уделяется конкретным действиям в сфере имиджмейкинга, усвоению сложившегося опыта и технологий имиджирования. Средства обучения: лекции, дискуссии, коммуникативные тренинги, моделирование и анализ ситуаций.

На третьем этапе внимание акцентируется на рефлексивном, информационном

и креативном компоненте деятельностной подсистем. Средства: ситуативные задачи и коммуникативные игры. У студентов развиваются способности к осмыслению своей имиджформирующей деятельности. На этой основе они более эффективно ориентируются в ситуациях, требующих креативного выбора. Окончание третьего этапа означает самостоятельное построение студентами моделей имиджформирующей деятельности в различных ситуациях

Контрольно-диагностический компонент характеризует результат процесса развития готовности к имиджформирующей деятельности у студентов – будущих культурологов в процессе их профессиональной подготовки в вузе. Контрольно-диагностический компонент позволяет осуществлять как комплексный, так и поэлементный контроль над процессом формирования готовности к имиджформирующей деятельности, что дает возможность коррекции и упорядочения процесса.

В качестве *внутреннего интегрального критерия* развития готовности к имиджформирующей деятельности выступает сформированность ее структурно-функциональных компонентов. Данный критерий является субъективным в том смысле, что в его качестве выступает характер модельного представления о готовности к деятельности. Внутренний интегральный критерий может быть представлен как система частных внутренних критериев, позволяющая оценивать уровень развития готовности к деятельности по сформированности ее отдельных компонентов: когнитивный (гностический) и технологический критерий раскрывается через показатель – степень обученности, который является информативной характеристикой. Рефлексивный критерий раскрывается через показатель – уровень сформированности онтогенетической **рефлексии**; креативный критерий раскрывается через показатель – сформированность личностной креативности; мотивационный критерий раскрывается через показатель – профессиональная мотивация

студентов к имиджформирующей деятельности; эмпатический критерий раскрывается через показатель – сформированность эмпатийных тенденций; регулятивный критерий раскрывается через показатель – способность к эффективной сознательной саморегуляции (стрессоустойчивости) [7, с.13].

В качестве *внешнего интегрального критерия* развития готовности к имиджформирующей деятельности выступает эффективность деятельности. Данный критерий является объективным, так как в его качестве выступают реальные результаты деятельности. Внешний интегральный критерий может быть представлен как система частных внешних критериев, позволяющая оценивать уровень развития готовности к деятельности опосредованно, через содержательные и динамические показатели деятельности. В этой системе в качестве объективного критерия выступает эффективность решения возникающих задач. Показателями выраженности данного критерия являются: положительная социально значимая цель деятельности; соотношение запланированной цели и достигнутого результата; оптимальность энергозатрат.

Разработка данной системы критериев и показателей позволяет оценивать уровень развития готовности к деятельности вне зависимости от специфики этой деятельности, то есть выступает как система общих критериев и показателей.

Таким образом, система разработанных критериев позволяет оценить результаты реализации модели. Разработанная модель является теоретической основой для разработки программы и организации опытно-экспериментальной работы со студентами – будущими культурологами.

В заключение можно отметить, что представленную модель следует рассмат-

ривать в единстве всех ее элементов. При этом реализация на практике экспериментальной логико-содержательной модели приводит к глубоким и устойчивым изменениям в структуре личности студента, в связи с чем управление, коррекция и диагностирование должны осуществляться систематически в течение всего учебного процесса. Эффективное управление системой развития готовности к имиджформирующей деятельности также связано с наличием показателей, по которым устанавливается оптимальность достигнутых результатов, и которыми в этом случае являются структурные элементы готовности к имиджформирующей деятельности.

Литература

1. Беллева М. Проблемы качества образования в условиях реформы высшей школы / М. Беллева // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 20–21.
2. Журавлев В.А. Пассионарный университетский менеджмент / В.А. Журавлев, Н.С. Ладыец // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1(24). – С. 4–8.
3. Вакулина М.А. Личностно ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории) / М.А. Вакулина. – Н. Новгород, 2000. – 136 с.
4. Андреев С.С. Теория социального управления: субъект и объект социального управления / С.С. Андреев // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 1. – С. 80–96.
5. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
6. Гальперин П.Я. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий / П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1979. – № 4. – С. 54–63.
7. Митин С.Н. Управленческая психотерапевтическая деятельность / С.Н. Митин. – Ульяновск, 2003. – 176 с. ■

МЕТОДЫ ПСИХОДРАМЫ И ГЕШТАЛЬТА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Л.Д.Межеричкая, Н.В.Дмитриева

Ключевые слова: развитие, психодрама, гештальт, личностная идентичность.

Человек, живущий в начале XXI века имеет много возможностей в перемещениях, выборе места жительства, получении профессионального образования, доступе к разнообразным средствам информации, выражении собственного мнения, реализации своих способностей и т.д. В то же время он живет в мире, где происходят технологические и экологические катастрофы, острые экономические кризисы, обостряются террористические и экстремистские настроения, большую власть приобретают средства информации. Таким образом, личности постоянно приходится выбирать и оценивать свои представления о самом себе, своих возможностях, способностях, ролях, о своем месте в социальных отношениях. В связи с этим перед психологической наукой встает задача изучения проблемы выбора в многомерно оцениваемых ситуациях [10].

Невозможность индивида соотносить внутренний мир с внешним в ситуации «множащегося многообразия» является базовой предпосылкой формирования кризиса индивидуальной идентичности [6], [10]. Это состояние характеризуется внутренней нестабильностью, проявляющейся в отсутствии или потере внешних и внутренних ориентиров (ценностных, смысловых, мотивационных). Несмотря на то, что глубокий кризис проявляется далеко не у всех, те или иные вопросы, связанные с поиском стабильной идентичности, встают практически перед каждым человеком. Нормой самоопределения личности становится контекстуально-лабильная идентификация [4]. В связи с этим актуальным становится вопрос приведения личности в устойчивое психологическое состояние в разнообразных контекстах, т.е. возникает проблема стабилизации идентичности.

Особенно важны вопросы выбора и самоопределения в юношеском возрасте. Переживаемые молодыми людьми трудности идентификации и адаптации к новым жизненным ролям сказываются как на качестве отношений с собой и окружающими, так и на функционировании в обществе. Это может проявляться в виде переживаний комплекса негативных эмоций и чувств по отношению к другим людям и самому себе, агрессивности, разных формах зависимого поведения; депрессии, беспомощности, негативизма; желании убежать от реальности, проявлениях властности и нарциссизма [6, 10, 11].

Одна из проблем современного общества заключается в создании условий для формирования целостной личности – устойчивой, автономной, но в то же время открытой для роста и развития, т.е. личности, обладающей стабильной идентичностью. В предпринятом исследовании личностная идентичность определяется как постоянная, динамичная, связанная с биологическим и социальным контекстом существования индивида гипотетическая структура, элементами которой являются самоопределения – принятые человеком представления и суждения относительно себя и своей жизни [1].

Стабилизация идентичности личности выражается в процессе приведения в устойчивое состояние совокупности личностных характеристик, проявляющихся в значимых смысложизненных ориентациях, убеждениях и согласованных самоопределениях, обеспечивающих чувство постоянства, осмысленности жизни, оптимизма в отношении будущего. В процессе стабилизации личностной идентичности у человека развивается осознание своей уникальности, границ своей личности, своего Я, а

также своих возможностей и жизненных перспектив [5, 6].

Несмотря на большое количество теоретических и экспериментальных исследований трансформации социальной и личностной идентичности [2, 6, 10], в психологической науке остается недостаточно изученным вопрос, связанный с выбором средств психологического воздействия с целью стабилизации личностной идентичности студентов в период обучения в вузе; недостаточное внимание уделяется применению в практике высшей школы гуманистических межличностно-ориентированных психологических методов, основанных на ролевом подходе и активном действии. В известных концепциях нет однозначного ответа на вопрос об особенностях стабилизации личностной идентичности в зависимости от применения психологических средств в виде методов психодрамы и гештальта. В связи с этим актуальным в теоретическом и практическом аспектах является изучение влияния этих средств как на содержательные характеристики личностной идентичности, так и на процесс ее стабилизации у молодых людей, выбравших обучение «помогающим» специальностям, т.е. у будущих врачей и психологов.

Цель исследования заключалась в выявлении групповых психологических средств, способствующих стабилизации личностной идентичности студентов в период обучения в вузе. *Гипотеза* исследования выразилась в предположении, согласно которому благоприятными условиями для стабилизации личностной идентичности студентов в период обучения в вузе являются занятия в психологической тренинговой группе, базирующейся на моделирующих методах психодрамы и гештальта. *Задачами* явились: 1. описание методов групповой работы; 2. анализ динамики структурно-содержательных компонентов личностной идентичности студентов, принимавших участие в психологической тренинговой группе, основными методами которой явились психодрама и гештальт.

Для решения поставленных задач использовались *методы* анализа научно-методической литературы по исследуемому вопросу, внешнее наблюдение, беседа, тестирование. В качестве психодиагностических методик применялись: «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Д.А.Леонтьев); «Тест эго-идентичности», версия стандартизированного интервью Э.Эриксона – Д.Марсиа; «Шкала социального интереса» Дж.Крэндалла; тест установок личности на себя «Кто Я?» М.Куна, Т.Макпартлэнда; многофакторная личностная методика Р.Кеттелла, версия С. Использовался формирующий эксперимент. Для обработки результатов применялся количественный анализ методами математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, непараметрический Т-критерий различий Вилкоксона), качественный анализ и интерпретация результатов, теоретическое моделирование.

Базой исследования явились Новосибирская государственная медицинская академия, Новосибирский государственный педагогический университет. В выборку вошли студенты 1-2 курсов медицинских и психологических специальностей, объем выборки составил 30 человек. Исследование состояло из трех этапов. На первом этапе (2003–2004 гг.) осуществлялась теоретическая разработка проблемы на основе изучения философской, психологической, педагогической, социологической, литературы, определялись гипотеза, цели, задачи и методы исследования, подбирались банк диагностических методик. На втором этапе (2005–2006 гг.) был создан план, выбрана база и проведен формирующий эксперимент по изучению влияния методов психодрамы и гештальта на процесс стабилизации личностной идентичности студентов вузов. Осуществлялся качественный и количественный анализ экспериментальных данных. На третьем этапе (2006–2008 гг.) был проведен анализ и интерпретация результатов теоретического и практического исследования, формулировались выводы.

Ведущим *средством* психологического воздействия для занятий психологической тренинговой группы была выбрана психодрама. Психодрама является гуманистическим, межличностно-ориентированным методом групповой терапии, основанном на действии [8, 9]. Метод психодрамы использует инсценирование личного опыта через проигрывание ролей на сцене в специально созданных условиях, направленных на активизацию психических процессов участников. Это позволяет развивать креативность, поведенческую гибкость, спонтанность и, в конечном итоге, «достичь более гармоничной адаптации личности к обществу» [9, с.12]. В ролевой игре происходит творческая самопрезентация, в действии осваиваются новые социальные и личные роли, что способствует приведению в устойчивое состояние имеющихся самоопределений и самоописаний.

Метод гештальта называют «терапией контакта», «психодрамой воображения», его целью является «укрепление общей гармонии самочувствия», «права быть непохожим на других в развитии своего потенциала» [3, с.12]. Процесс развития в гештальте рассматривается как расширение зон самосознания, внимание к фигурам в собственном восприятии [7]. Метод гештальта в работе психологической группы использовался в виде отдельных техник и упражнений, в которых студенты учились развивать процесс сознания, сосредотачиваться на настоящем, принимать ответственность за свой выбор и поведение в каждый момент времени. Молодые люди тренировались в обнаружении значимых и незначимых отождествлений (ролей), незаконченных отношений в личных и социальных контактах, а также в выявлении внутренних противоречий (полярностей) в ситуациях выбора.

Для решения задач исследования были созданы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы студентов по 15 человек в каждой. Испытуемые ЭГ занимались в психологической тренинговой группе, ос-

новными методами работы которой были психодрама и гештальт. К испытуемым КГ психологическое воздействие не применялось. До начала и по окончании эксперимента участники КГ и ЭГ выполнили батарею психологических тестов.

Влияние психологических средств оценивалось по изменению структурно-содержательных характеристик когнитивного, эмоционального, и ролевого (поведенческого) компонентов личностной идентичности. К когнитивному компоненту были отнесены показатели *Локус контроля Я* методики СЖО и *Мораторий* теста эго-идентичности Эриксона-Марсиа; к эмоциональному компоненту – показатели *Процесс жизни* теста эго-идентичности и шкалы *Социальный интерес* Крэндалла; ролевой компонент был представлен через *Личные роли* и *Социальные роли* теста «Кто я?» Куна –Макпартлэнда. На контрольном этапе в показателях КГ не было выявлено статистически значимых отличий.

Оптимальным форматом проведения занятий ЭГ оказались встречи 1 раз в неделю по 3 часа, с перерывом в 10 минут. Продолжительность всего цикла определялась изменениями в состоянии студентов и в среднем составляла 14 занятий. Во время занятий разыгрывались актуальные жизненные ситуации участников, молодые люди принимали на себя разнообразные личные и социальные роли. Следующий за действием этап обмена чувствами помогал выразить эмоциональную оценку происходящего.

Развитие личностной идентичности проявлялось в виде динамики самоописаний в процессе взаимодействия с собой и друг с другом. Это происходило, с одной стороны – в рамках существующих в обществе (институализированных) статусов (например, «молодой человек» – «член группы» – «сын/дочь» – «будущий врач/психолог»). С другой стороны – в рамках имеющегося индивидуального восприятия себя (например, «застенчивый» – «способный преодолеть робость» – «согласившийся играть

роль» – «получивший развивающий эмоциональный опыт»).

На занятиях поощрялись экспрессивные формы самовыражения, двигательная активность. Специальными техниками («обмен ролями», «дублирование», «монолог в сторону», «зеркало», «пустой стул») активировались эмоциональные процессы участников.

Корреляционный анализ результатов ЭГ до занятий в тренинговой группе выявил значимые положительные взаимосвязи показателей *Личные роли - Социальный интерес* ($p \leq 0,001^{***}$); *Социальные роли – О Тревожность-Спокойствие* ($p \leq 0,01^{**}$); *Локус контроля Я – Процесс жизни, Процесс жизни – Осмысленность жизни* ($p \leq 0,05^*$) в структуре личностной идентичности. После занятий в тренинговой группе проявились значимые взаимосвязи показателей *Социальные роли – Процесс жизни, Социальные*

роли – Осмысленность жизни ($p \leq 0,001^{***}$); *Процесс жизни – Осмысленность жизни* ($p \leq 0,01^{**}$); *Процесс жизни – Социальный интерес* ($p \leq 0,05^*$) (табл. 1).

До начала работы в структуре личностной идентичности преобладали взаимосвязи ролевого компонента с эмоциональным, на втором месте – с когнитивным; после занятий тренинговой группы увеличились имеющиеся взаимосвязи ролевого и эмоционального компонентов, а также появились новые взаимосвязи с интегративным показателем осмысленности жизни.

Для выявления направлений изменения показателей личностной идентичности в ЭГ после занятий в тренинговой группе применялся непараметрический критерий Вилкоксона. Были выявлены сдвиги структурно-содержательных характеристик личностной идентичности (табл. 2).

Таблица 1

Корреляционные взаимосвязи показателей личностной идентичности в ЭГ до и после занятий в тренинговой группе

Наименование показателей	До воздействия	Наименование показателей	После воздействия
Локус контроля Я – Процесс жизни	0,60 ($p \leq 0,05^*$)	Социальный интерес – Процесс жизни	0,71 ($p \leq 0,05^*$)
Процесс жизни – Осмысленность жизни	0,60 ($p \leq 0,05^*$)	Процесс жизни – Осмысленность жизни	0,70 ($p \leq 0,01^{**}$)
Личные роли – Социальный интерес	0,84 ($p \leq 0,001^{***}$)	Социальные роли – Процесс жизни	0,83 ($p \leq 0,001^{***}$)
Социальные роли – Тревожн.-Спокойст.	-0,78 ($p \leq 0,01^{**}$)	Социальные роли – Осмысленность жизни	0,77 ($p \leq 0,001^{***}$)

Таблица 2

Оценка достоверности сдвига содержательных показателей личностной идентичности в ЭГ до и после занятий в тренинговой группе

Т эмпирическое	Проявления компонентов					
	Ролевой		Когнитивный		Эмоциональный	
	Социальные роли	Личные роли	Локус контроля Я	Мораторий	Процесс Жизни	Социал. интерес
Характер сдвига	Положит.	Положит.	Положит.	Отриц.	Положит.	Положит.
ЭГ	15 ($p \leq 0,01^{**}$)	13,02 ($p \leq 0,01^{**}$)	18,92 ($p \leq 0,05^*$)	20 ($p \leq 0,01^{**}$)	19,56 ($p \leq 0,05^*$)	17,82 ($p \leq 0,05^*$)

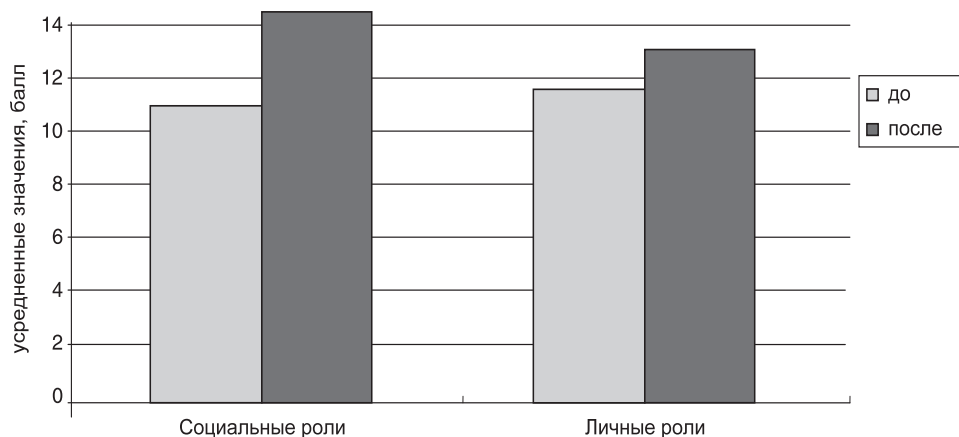


Рис. 1. Изменение показателей Социальные роли и Личные роли в ЭГ до и после занятий в тренинговой группе

Анализ результатов показал, что после работы в тренинговой группе в ЭГ достоверно изменились содержательные проявления компонентов личностной идентичности. Изменения отображены на рис. 1.

У испытуемых ЭГ в ролевом компоненте определен значительный сдвиг в сторону увеличения показателя *Социальные роли*, в меньшей степени – *Личные роли*. На занятиях студенты осознанно описывали, а затем в ролевой игре воспроизводили разнообразные социальные роли. Одни из них были знакомы и привычны (например, «сын», «дочь», «студент»), а другие осваивались впервые (например, «родитель», «врач», «психолог»). Самоописание в терминах социальных ролей, которое производилось на этапе обмена чувствами и переживаниями, способствовало процессу прояснения самоопределений и интериоризации новых ролей. Сыгранная и прожитая роль становилась доступнее анализу, который производился в конце каждого занятия. Углублялось представление о содержании каждой роли. Личные роли проявлялись в виде образных самоописаний и в упражнениях на игровое отождествление с предметами (например, «цветок», «розетка 220 вольт»), любимыми героями, частями тела. Мы предполагаем, что одним из результатов психологического воздействия

метода психодрамы явилось стабильное расширение репертуара социальных и личных ролей в структуре личностной идентичности. В когнитивном компоненте отмечен положительный сдвиг параметра *Локус контроля-Я* и отрицательный – параметра *Мораторий*. Гуманистические межличностно-ориентированные методы психодрамы и гештальта способствуют созданию благоприятной атмосферы для самораскрытия и принятия ответственности за свое поведение в кругу других людей и преодолению в действии актуализированных внутренних конфликтов.

Содержательные характеристики *Процесс жизни*, *Социальный интерес* эмоционального компонента изменились в меньшей степени, чем ролевого и когнитивного компонентов. Молодые люди говорили об эмоциональной насыщенности своей жизни в настоящем, в группе они в большей степени сосредотачивались на собственных переживаниях и инсайтах, чем на желании сопереживать другим.

Выводы. Формирующий эксперимент обнаружил, что психологическое воздействие методами психодрамы и гештальта в формах ролевой игры, инсценирования жизненных ситуаций, упражнений на развитие сознания личной ответственности за выбор поведения, способствует созда-

нию психологических ситуаций, в которых рождаются новые смыслы и самоидентификации в отношении себя, других, окружающего мира. Создаются модели поведения, основанные на позитивном опыте межличностного взаимодействия, что способствует стабилизации структурно-содержательных характеристик личностной идентичности студентов.

Результаты статистического анализа показали, что в экспериментальной выборке студентов после занятий в психологической тренинговой группе произошло изменение в сторону стабильных проявлений содержательных характеристик ролевого, когнитивного и эмоционального компонентов структуры личностной идентичности.

Динамика личностной идентичности студентов при применении методов психодрамы и гештальта в группе имеет позитивную направленность (от трудностей самоопределения к ролевой самореализации) и выражается в изменении количественных характеристик в виде большей выраженности показателей *Социальные роли*, *Личные роли*, меньшей выраженности показателя *Мораторий*. Изменяются и качественные структурно-содержательные характеристики личностной идентичности: расширяется репертуар социальных и личных ролей, уменьшаются проявления состояния моратория, возрастает интернальность – готовность отвечать за себя, а также проявления социального интереса. Увеличивается осмысленность жизни. Эти изменения можно считать признаками стабильного развития личностной идентичности.

Литература

1. Антонова, Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.В.Антонова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 23–30.
2. Бьюдженталь, Д. Предательство человечности: миссия психотерапевта по восстановлению нашей утраченной идентичности / Д.Бьюдженталь // Идентичность: Хрестоматия. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. – С. 233–256.
3. Гингер, С., Гингер, А. Гештальт-терапия контакта / С.Гингер, А.Гингер. – СПб.: Специальная Литература, 1999. – 287 с.
4. Данилова, Е.Н., Ядов, В.А. Нестабильная социальная идентичность как норма современных обществ / Е.Н.Данилова, В.А.Ядов // Социологические исследования. – 2004. – № 10. – С. 27–30.
5. Кон, И.С. В поисках себя: личность и её самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
6. Короленко, Ц.П., Дмитриева, Н.В., Загоруйко, Е.Н. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство: Монография / Ц.П.Короленко, Н.В.Дмитриева, Н.В.Загоруйко. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 472 с.
7. Майер, Э. Фредерик С.Перлз и гештальт-терапия / Э.Майер // Хрестоматия по гуманистической психотерапии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 1995. – С. 201–245.
8. Сидоренко, Е.В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе / Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 90 с.
9. Холмс, П. Классическая психодрама / П.Холмс // Психодрама – вдохновение и техника. – М.: Класс, 1997. – С. 25–35.
10. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
11. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э.Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.К.Шаехова, Р.И.Латыпова

Ключевые слова: развивающее дошкольное образование, психическое развитие ребенка, творческий процесс, самооценочность детского периода развития, дидактическая игра с правилами, учебно-игровая задача, оптимальная модель образовательного процесса, предпосылки учебной деятельности.

Идеи развивающего образования глубоко вошли в современную педагогическую практику. Теоретические вопросы развивающего образования исследовали А. Дистервег, Ф. Фребель, во второй половине XX в. к ним обращалась А.П. Усова. Научно-психологическая база развивающего образования разработана Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, их учениками и последователями.

В России уже давно ведутся поиски путей научного обеспечения различных моделей развивающего и личностно-развивающего образования. Результатами этих поисков стало создание концепций развивающего обучения (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов), учения как деятельности (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина), проблемно-развивающего обучения (М.И.Махмутов, Н.Н.Поддъяков, А.М.Матюшкин, И.Я.Лернер), амплификации детского развития (А.В.Запорожец), развивающего дошкольного образования (В.Т. Кудрявцев).

При всем своем различии перечисленные концепции совпадают в одном: с их позиций, развитие ребенка может быть понято только как активный процесс самосоциализации, деятельного творения растущим человеком собственной личностной биографии по ходу его интеграции в мир человеческой культуры в контексте интеграции ее с культурой национальной.

Понятие «развивающее образование», введенное в работах В.В.Давыдова, В.В.Рубцова, В.И.Слободчикова, В.Т.Кудрявцева и др., выросло из более привычного понятия «развивающее обучение». При

этом первое, как правило, соотносится с общим психическим развитием, включая личностный рост ребенка, второе – с формированием интеллектуальных, шире – познавательных способностей.

Развивающее обучение создает перспективу возникновения и развития у ребенка тех универсальных способностей, которыми он пока не обладает. Освоение этой перспективы становится для ребенка самостоятельной проблемой, суть которой не сводится к овладению частными знаниями, умениями и навыками и даже так называемыми эвристическими приемами (приемами решения творческих задач). В условиях развивающего обучения и образования «ЗУНЫ» выполняют лишь функцию средства преобразования внутреннего мира ребенка [4].

Цель развивающего дошкольного образования состоит в создании условий для общего психического развития детей дошкольного (старшего дошкольного) возраста. Основным средством развития детей является игра.

Игра – ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста: в ней максимально развивается воображение.

Творческое воображение – центральная психологическая категория дошкольного детства (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов). Поэтому его формирование в процессе различных видов детской деятельности обеспечивает становление психики ребенка в целом. Следствия развития воображения у дошкольников весьма разнообразны. Это не только высокие творческие достижения в игровой, продуктивной (рисование, аппликация, конструирование), музыкаль-

ной, театрализованной деятельности, но и полноценная готовность к школьному обучению [2].

Способность к воображению проявляется не только в создании новых образов действительности, но и в умении смотреть на мир «глазами другого человека», шире – всего человеческого рода, а не просто с «частных» точек зрения отдельных людей (Э.В.Ильенков). Это и дает возможность видеть мир по-настоящему целостно, интегрально – «видеть целое раньше частей». Игровая ситуация никогда не сводится к взаимодействию субъекта с объектом. По своей сути – это диалог как минимум двух субъектов, один из которых реален, а другой – виртуален [4].

Следовательно, воображение – это еще и способность сконцентрировать виртуальную силу другого (других) в одном-единственном действии, при решении одной задачи.

Воображение как универсальное свойство пронизывает всю жизнь ребенка, включая такие сферы жизни, как повседневное общение со взрослыми и сверстниками, чтение художественной литературы, игры, обязательно – учение.

При этом необходимо иметь в виду, что игра и воображение в старшем дошкольном возрасте претерпевают существенные изменения, а их развитие обеспечивает детям психологическую готовность к современному (развивающему) школьному обучению [1].

Проблема психологической готовности к школьному обучению получает свою конкретизацию как проблема смены ведущих видов деятельности – переход от игровой деятельности к учебной.

Игра претерпевает существенные изменения: от развернутой воображаемой ситуации и скрытых правил к скрытой воображаемой ситуации и явным правилам. Сюжетно-ролевая игра, предполагающая развернутую воображаемую ситуацию, предшествует играм с правилами.

Решающее значение для формирования предпосылок учебной деятельности

имеют игры с правилами. В них ребенок научается сознательно подчиняться правилам, причем эти правила легко становятся для него внутренними. Особое значение для формирования предпосылок учебной деятельности имеет переход внешних правил во внутренние. При переходе к школьному обучению эта способность делает возможным подчинение активности ребенка учебной задаче. Именно в играх с правилами ребенок начинает обращать внимание не только на результат, но и на способ деятельности. Учитывая тот факт, «что центральным моментом формирования учебной деятельности дошкольников является переориентировка сознания ребенка с конечного результата, который необходимо получить в ходе того или иного задания, на способы выполнения этого задания» (Н.Н. Поддьяков) можно утверждать, что решающее значение для формирования предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте имеет развитие дидактической игры с правилами.

Дидактические игры с правилами естественно и закономерно вводят ребенка в деятельность, задача которой состоит в том, чтобы научиться той или иной игре, освоить ее правила, овладеть ее способом. Деятельность, направленная на овладение правилами дидактической игры, по своему содержанию близка учебной деятельности. Центральное место в структуре учебной деятельности принадлежит учебной задаче [5, с.4–25].

Специфика учебной задачи состоит в том, что основной целью деятельности детей является усвоение общих способов выделения свойств понятий или решения некоторого класса практических задач. Полноценная деятельность в ситуации учебной задачи требует выполнения и контроля. Ребенок должен соотнести свои действия и их результат с образцом.

Выделение учебных задач происходит лишь к концу дошкольного возраста. Для ребенка учение становится особой деятель-

ностью только при включении его в выполнение **учебно-игровой задачи**.

Рассмотрев некоторые аспекты развития игровой деятельности ребенка в контексте формирования у него психологической готовности к школьному (развивающему) обучению, можно констатировать, что дидактические игры с правилами вводят детей в деятельность учебного типа и способствуют развитию у них способности принимать учебную задачу. Это очень важно, поскольку на «выходе» из дошкольного возраста ребенок должен овладеть знаково-символическими формами мышления и такими их средствами, как звуко-буквенный анализ слов, арифметический счет. Введение в образовательный процесс детей дошкольного возраста учебно-игровой задачи поможет сформировать их на первоначальном уровне. Такие задачи можно включать в занятия по основам математики и начальному освоению чтения и письма: эти занятия обеспечат непосредственную подготовку ребенка к обучению в школе, сформируют умение принимать учебно-игровую задачу, действовать по инструкции, контролировать и оценивать свои действия.

Воспитатель (учитель) должен опираться на специально разработанную систему учебно-игровых задач, последовательно вводящую детей в эти знаковые реальности. Таким образом, включение в образовательный процесс учебно-игровых задач позволяет направить активность ребенка на овладение способами действий. Возможность принятия ребенком учебно-игровой задачи получает в этом случае значение важнейшего критерия готовности к школьному (развивающему) обучению.

Наряду с уровнем развития воображения и навыков игровой деятельности, достигнутым ребенком к концу дошкольного возраста, к слагаемым психологической готовности к обучению в школе следует отнести умения:

а) слушать и выполнять инструкцию воспитателя (учителя);

б) планировать свою деятельность;

в) способность действовать по образцу;

г) использовать общие способы решения некоторого класса практических задач;

д) осуществлять контроль за собственными действиями;

е) оценить свою работу и работу других.

Слагаемые составляют предпосылку формирования будущего субъекта учебной деятельности – школьника, умеющего и желающего учиться. Эти слагаемые обязаны своим происхождением развивающим видам деятельности, характерным для дошкольного возраста.

Отдельно надо сказать о специальных учебных умениях. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту «диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода» [8, с.6].

В духе этих традиций нами разработан **проект лично-развивающего образования детей дошкольного возраста**.

В методологическом плане проект опирается на научные труды отечественных и зарубежных ученых – представителей гуманистического направления в психологии и педагогике (Л.С.Выготского, С.Л.Рубенштейна, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, Д.Б.Элькониной, В.В.Давыдова, В.Ф.Габдулхакова, Ш.А.Амонашвили, В.Т.Кудрявцева, В.И.Слободчикова, Е.Е.Кравцовой, результаты теоретико-педагогических исследований М.Н.Скаткина и И.Я.Лернера).

Ключевым социогуманитарным ориентиром проекта является статья 31(2) Конвенции о правах ребенка, принятой 44-й сессией Генеральной Ассамблеи ООН (1989). В ней было провозглашено «Право ребенка на всестороннее участие в культурной и творческой жизни», подчеркивалась необходимость представления детям «соответствующих и равных возможностей для культурной и творческой деятельности...» [6, с.401].

Цель проекта состоит в том, чтобы с помощью развития творческих способностей в детских видах деятельности создать условия для развития личностных качеств ребенка, обеспечивающих ему готовность к современному (развивающему) школьному обучению.

Поставленной целью диктуются следующие **задачи** проекта:

- включение в образовательный процесс игры как ведущей формы реализации и развития субъектности ребенка дошкольного возраста;

- психолого-педагогическое сопровождение процессов творческого освоения ребенком человеческой культуры (в контексте интеграции ее с культурой национальной);

- развитие творческого воображения и основанной на нем системы творческих способностей ребенка (продуктивного мышления, рефлексии и др.); развитие инициативности и креативности как ведущих свойств его личности;

- развитие коммуникативной инициативы, обеспечивающей ребенку включенность в кооперацию со сверстниками и взрослыми, развитие коммуникативной, планирующей и регулирующей функции речи;

- сочетание в развитии ребенка совместной деятельности взрослого с детьми и самостоятельной регламентированной деятельности самих детей;

- формирование предпосылок учебной деятельности;

- развитие и поддержание у детей познавательного интереса, любознательности.

Модель образовательного процесса для детей дошкольного возраста должна учитывать, с одной стороны, психологические особенности возраста (закономерности развития), с другой, – ценностные ориентиры общества относительно образования дошкольника, т.е. в целом исходить из интегрального нормативного «образа» ребенка на «выходе» из дошкольного возраста.

Поэтому в основание модели положена структурная дифференциация образовательного процесса, учитывающая основные, наиболее адекватные дошкольному

возрасту позиции взрослого как непосредственного партнера детей, включенного в их деятельность, и как организатора развивающей предметной среды.

В соответствии с этими позициями взрослого образовательный процесс предполагает две основные составляющие:

- 1) совместную деятельность взрослого с детьми;

- 2) самостоятельную регламентированную деятельность самих детей.

При этом в образовательный процесс должна быть включена еще одна составляющая – специально организованное обучение в форме «учебных» занятий с функцией (позицией) взрослого как учителя – регламентатора содержания и формы детской деятельности.

В связи с этим, целесообразно, чтобы в группах дошкольного возраста образовательный процесс приобрел трехчастную структуру. Все три составляющие должны быть уравновешены, образуя гармоничное единство как в отношении типа взаимодействия взрослого с детьми, так и в отношении баланса свободной – регламентированной деятельности детей, инициатив взрослого и ребенка. Соответственно, даже в дошкольном возрасте, удельный вес регламентированных «учебных» занятий в целостном образовательном процессе должен быть очень невелик [7].

В «учебный» блок образовательного процесса, который вводится лишь для детей дошкольного возраста, **предполагается ввести учебно-игровую задачу. Специфика учебно-игровой задачи состоит в том, что она направляет активность субъекта на овладение способами действия, а не на достижение практических результатов.** Поэтому овладение способами действий может быть основной характеристикой учебного блока. Возможность принятия ребенком учебно-игровой задачи получает в этом случае значение важнейшего критерия готовности к школьному обучению.

В «учебный» блок образовательного процесса целесообразно включить дидак-

тические единицы (игры, упражнения), организованные и развертывающиеся в логике отдельных учебных предметов. Они должны быть связаны с решением задач перевода детей к знаково-символическим формам мышления. Это занятия по основам математики и начальному освоению чтения и письма [3, с.250–257].

Мы полагаем, что данная модель образовательного процесса дает воспитателю (учителю) достаточно точек опоры для реализации развивающих задач, создает пространство гибкого проектирования образовательного процесса под детские интересы, а детям обеспечит психологическую готовность к современному (развивающему) школьному обучению.

Литература

1. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания

преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3–18.

2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

3. Запорожец А.В. Подготовка детей к школе // Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М., 1980. – С. 250–257.

4. *Кудрявцев В.Т.* Тропинки: Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования. – М.: Вентана Граф, 2007. – 144 с.

5. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – С. 4–25.

6. Международная защита прав и свобод человека: сб. документов. – М., 1990. – С. 401.

7. *Слободчиков В.И., Короткова Н.А., Нежнов П.Г., Кириллов И.П.* Дошкольное образование как ступень системы общего образования // Детский сад со всех сторон – 19 мая, 2006 (297).

8. *Эльконин Д.Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М., 1981. – С. 6. ■

ПРИНЦИП НАРОДНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

К.А.Дриджер

Ключевые слова: многонациональное, поликонфессиональное и поликультурное общество, принцип народности воспитания, модели на основе принципа народности воспитания.

В условиях многонационального государства, каким является Россия, все более актуальными становятся, во-первых, проблемы сохранения национальной самобытности и, во-вторых, проблемы развития, интеграции национальных культур на фоне расширения и углубления взаимосвязи между народами и их культурами. Сегодня не приходится сомневаться в том, что будущее государства и общества напрямую зависит от сохранения национально-исторических корней.

Необходимость исследования принципа народности воспитания назрела в связи с

происходящими в нашем поликультурном обществе социально-экономическими и социально-политическими переменами: упадок национального духа, обострение национальной неприязни и межэтнических конфликтов. В то же время на фоне этих негативных моментов существуют и позитивные, а именно: происходит возрождение национального самосознания и многовековых национальных традиций, обычаев, наблюдается обращение наций к своим истокам в социальном, культурном и нравственном плане.

В связи с этим в современном образовании на первое место выдвигаются про-

блемы воспитания детей с учетом национальных особенностей, устоев, традиций. Действительно, как не раз отмечалось международной комиссией по образованию ЮНЕСКО, образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознавал свои корни и, тем самым, мог определить свое место в современном мире, а с другой, – привить ему уважение к другим культурам.

К тому же, особого внимания к этим проблемам и их безотлагательного решения требуют официальные нормативные документы Российской Федерации. Так, в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» [10], одними из приоритетных государственных задач являются «защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства» (ст. 2), причем «граждане Российской Федерации имеют право на получение основного общего образования на родном языке» (ст. 6); а также обеспечение интеграции «личности в национальную и мировую культуру» (ст. 14).

Таким образом, сохранение и развитие как культурного достояния народов, населяющих Российскую Федерацию, так и единого культурного и образовательного пространства, – задача государственной важности.

Это положение также четко отражено в Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 года [14] («сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России»); в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [12], согласно которой на многонациональную российскую школу возлагается обязанность формирования национального «самосознания и самоидентичности».

Такие социально-педагогические задачи призвана решать современная школа.

В связи с этим необходимо исследовать историко-педагогические основания для конструирования и развития современного образовательного учреждения, реализующего принцип народности воспитания.

Изучаемая проблема имеет глубокие историко-педагогические корни. В России научное обоснование принципа народности воспитания восходит к XVIII столетию (М.В.Ломоносов, Н.И.Новиков, А.Н.Радищев), хотя первые упоминания о нем содержатся еще в древнейших письменных источниках, в которых сообщается о бытовавших в разные исторические периоды взглядах на народное воспитание, об использовании традиций, устного народного творчества в просвещении. Именно в выступлениях русского просветителя М.В.Ломоносова против преклонения правящих кругов России перед иноземной культурой и против игнорирования национальных черт русской культуры можно проследить данный принцип. Народность М.В.Ломоносова выразилась, прежде всего, в стремлении распространить образование во всех слоях русского общества, расширить сеть школ, число обучающихся в них детей, создать единую бессловную систему образования, доступную всем. Позже принцип народности воспитания проявился в просветительской деятельности Н.И.Новикова и А.Н.Радищева, которые выдвигали родной язык в качестве учебного предмета первостепенной важности, требовали воспитания для всех детей вне зависимости от сословного положения.

В дальнейшем эти идеи нашли свое отражение в требованиях декабристов: отмена крепостного права, сословных различий, самодержавия, что, по их мнению, обеспечило бы предоставление прав и широких возможностей, в том числе на получение образования, большинству населения России. При этом они выступали за «отечественное воспитание», проводимое на русском языке, который, по их мнению, являлся ярким свидетельством «народного величия».

Достаточно полно и обстоятельно принцип народности воспитания раскрыл В.Г.Белинский, представитель западничества, считавший, что главным в системе воспитания должна являться народность, которая, по его мнению, недооценивалась в воспитательных системах того времени как «самая существенная черта воспитания». Под народностью воспитания он понимал «верное изображение жизни того или иного народа», занимаемого им места «в великом семействе человеческих народов», его нравов, обычаев и характера. Позднее проблема народности получила свое развитие у революционеров-демократов (А.И.Герцен, Н.Г.Чернышевский, А.Н.Добролюбов), которые рассматривали принцип народности воспитания в качестве ведущего в осуществлении связи школы с жизнью.

Славянофилы (А.С.Хомяков, И.В.Киреевский), выступавшие за самобытный путь исторического развития России, безусловно, также не могли остаться в стороне от проблемы народности. По их мнению, русский народ – особый, своеобразный и даже избранный народ, который в своем развитии идет особым путем, который создал свою культуру, более глубокую, идеальную и совершенную, чем западная культура. Поэтому русская школа также должна существенно образом отличаться от западноевропейской, основываясь на таких чисто русских началах, как православие, соборность и народность, составляющие «естество русской жизни».

В научно-педагогическом плане принцип народности воспитания впервые получил свое концептуальное оформление в теории К.Д.Ушинского, основоположника научной педагогики в России. Внимательно изучив систему школьного образования в западноевропейских странах, ученый пришел к выводу, что при наличии некоторой общности школьная система каждой страны имеет свои, присущие только ей особенности. Эти особенности обусловлены своеобразием исторически сложившихся черт характера каждой страны, народными

склонностями и потребностями. Великий педагог указывал на то, что «нужно найти тот фундамент, ту черту, на которую можно опереться». Такой чертой, по его мнению, является «только одна общая для всех природная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью...» [20, т. 1, с.252].

Важный вклад в развитие принципа народности воспитания внес Л.Н.Толстой, который стремился создать модель школы, соответствующую национальным и историческим особенностям русского народа. Принцип народности, по мнению педагога, тесно связан с воспитанием у детей глубокого патриотизма и любви к своему отечеству, чему должно способствовать содержание изучаемых предметов.

Свое дальнейшее развитие принцип народности воспитания получает в трудах отечественных педагогов конца XIX столетия Н.Ф.Бунакова, В.И.Водовозова, Н.А.Корфа, В.Я.Стоюнина, последователей К.Д.Ушинского, которые отнесли принцип народности воспитания к основополагающим ценностям национального воспитания.

Как показывает историко-педагогический опыт, каждый народ пытается не просто сохранить исторически сложившиеся культурные традиции, но и стремится перенести их в будущее, чтобы не утратить этнической идентичности.

Сегодня в образовательной системе России существуют различные модели на основе принципа народности воспитания, общепринятым основанием для классификации которых является родной (национальный) язык, а именно:

– модель, в которой образовательный процесс полностью осуществляется на родном (национальном) языке;

– модель, в которой образовательный процесс включает в себя преподавание родного (национального) языка в качестве учебного предмета.

Как показывает проведенный анализ педагогической литературы, посвященной

проблемам национального образования, другим основанием для классификации моделей на основе принципа народности может служить этническая культура, в соответствии с чем выделяются:

– монокультурная модель («школа, в которой дети изучают язык, историю и культуру определенного народа в соответствии с современными требованиями демократизации школы» [18]);

– бикультурная модель (школа «с достаточно высоким удельным весом родного языка и национальной культуры в содержании образования, с широкими возможностями формирования этнического самосознания» [13, с.102]);

– поликультурная модель (школа, открытая в другие культуры, «особенно, в культуру народов-соседей» и «обеспечивающая для нации потребности современного цивилизационного развития» [15, с.76]; «школа диалога культур, формирующая у своих воспитанников национальную и этнокультурную толерантность» [9, с.69]; школа-комплекс, основная задача которой «становление личности в условиях многоязычия и поликультурности» [6, с.55–59]).

Развитие этих идей относится к школам, образовательный процесс в которых основывается на принципе народности воспитания, и в нашем Оренбургском крае. Оренбургская область – один из субъектов Российской Федерации, отражающих модель многонациональной и многоконфессиональной России. Исторически сложилось так, что наша область отличается особым географическим положением: в течение многих веков она являлась той точкой, по словам Н.А.Бердяева, где «столкнулись и смешались два потока мировой истории – восточной и западной» и где всегда осуществлялся синтез культурных начал Европы и Азии. Нашему пограничному региону свойственны такие черты как полиэтничность, поликонфессиональность, открытость, толерантность и т.п. Русское начало, казачий окрас, татарская, казахская, украинская, башкирская, мор-

довская, немецкая, чувашская, армянская, белорусская, азербайджанская, узбекская, таджикская этнонациональные группы, а также порядка 90 других национальных общин образуют на оренбургской земле уникальное социокультурное сообщество, в мирном соседстве живут в Оренбуржье представители более чем 20 религиозных конфессий [19].

В Оренбуржье функционируют следующие типы образовательных учреждений на основе принципа народности воспитания:

а) национальные школы с русским языком обучения;

б) школы с преподаванием родного языка, литературы, культуры и истории на родном языке для учащихся каждой национальности;

в) школы с углубленным изучением отдельных предметов;

г) воскресные (субботные) национальные школы;

д) фольклорно-этнографические школы на базе учреждений дополнительного образования;

е) учебные заведения с религиозной направленностью (православные гимназии, воскресные школы для взрослых при храмах, медресе и др.).

В образовательном процессе таких учебных заведений главная роль отведена изучению родного языка, который имеет первостепенное значение в воспитании детей соответственно духу народа, его характеру, в котором отражается душа народа и который составляет ядро принципа народности воспитания. Так, в настоящее время в Оренбургской области функционируют 187 школ, где родной (нерусский) язык является востребованным: татарский язык в 83 школах, башкирский – в 47, казахский – в 46, мордовский – в 5, чувашский – в 4, еврейский – в одной, польский – в одной [17, с.9].

Приведем в качестве примера Оренбургскую среднюю общеобразовательную школу с углубленным изучением татарского языка и культуры № 38. В воспитатель-

ной работе коллектив данной школы придерживается основной задачи – движение от воспитания, основанного на обычаях и традициях родного народа, к культурам других народов [17, с.83–84].

Национальная культура рассматривается учреждением как источник содержания образования и интеграции с учебным материалом.

На основе этого все предметы разделены на следующие уровни:

1) предметы с малым объемом включения элементов этнокультуры (математика, физика, биология, физкультура);

2) предметы с большой долей включения (русский язык и литература, фольклор, иностранный язык, изобразительное искусство, музыка, история Отечества);

3) самостоятельные предметы, т.е. предметы, где этнокультура является содержательным ядром знаний (татарский язык и литература, арабская графика, история Татарстана).

Таким образом, вся школьная подготовка учащихся направлена на достижение оптимального эффекта в обучении при сохранении языка, этнической культуры.

Если школу № 38 можно охарактеризовать как открытое образовательное учреждение, то школа с этнокультурным компонентом «Ор-Авнер» г. Оренбурга относится к типу полузакрытых учебных заведений, т.к. зарегистрирована как частное, негосударственное учебное заведение, которое находится в ведомстве еврейской общины под руководством раввина.

Концепция воспитания и обучения школ «Ор-Авнер» (функционирующих в Брянске, Волгограде, Днепропетровске, Екатеринбурге, Новосибирске, Ростове-на-Дону, Самаре, Тольятти, Уфе и других городах РФ) называется «Шаг в еврейский мир» – это целостная система национального воспитания в совокупности с преподаванием общеобразовательных предметов и предметов еврейской культуры, которая включает:

– общеобразовательный уровень (обучение по федеральным образовательным

программам России с обязательным соблюдением базового компонента);

– этнокультурный компонент образования (образовательные курсы, направленные на изучение иврита, традиций и истории еврейского народа) [15].

Основная задача такой школы состоит в том, чтобы выстроить единую целостную систему национального воспитания в органическом единстве с преподаванием общеобразовательных предметов и предметов национального цикла.

Подчеркнем, что воспитание на основе народной культуры – основополагающая составляющая принципа народности воспитания. К тому же, принцип народности воспитания предполагает определенную связь культуры народа и религиозной культуры, некоторое отождествление этнической идентичности и конфессиональной идентичности.

Как пример реализации данного концептуального положения на практике, выступает Православная гимназия имени святого праведного Иоанна Кронштадтского. Согласно утверждению ректора православной гимназии, это образовательное учреждение создано с целью возрождения российских традиций духовного образования, а именно: воспитания детей с самого раннего возраста в православии, в духе любви к Богу и ближнему, молитве и посту, послушании родителям и уважении к старшим [8].

Наряду с общеобразовательными предметами по полному гимназическому курсу в начальной школе, дети изучают духовные дисциплины: Закон Божий во всем его многообразии (церковное пение, иконопись и пр.), церковнославянский язык, православную культуру. Сегодня гимназия перешагнула порог начальной школы – есть среднее звено. Содержание образования в средней школе призвано отвечать передовым требованиям времени, в связи с чем вводятся новые предметы, такие как информатика, для преподавания которой оборудован компьютерный класс. Во второй половине дня для гимназистов организованы дополнительные занятия (филиал музыкальной

школы, кружок художественного творчества, фольклорный ансамбль).

Одна из основных задач гимназии – воспитать в детях любовь к Отечеству, сформировать саму идею патриотизма; дать детям целостную картину развития мира, а не только материалистический взгляд на окружающую их действительность [11, с.4].

Таким образом, принцип народности воспитания находит свое отражение и развитие в современном образовательном процессе школы, возрождающей, сохраняющей, транслирующей этнокультурное содержание образования и открытой для интеграции культур.

Литература

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митуров. – М., 1985.
2. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И.А. Соловков. – М., 1985.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987.
4. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. – М., 1990.
5. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века): учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. – М.: Академия, 2000.
6. Бодиева, Н. Через этническое к общечеловеческому / Н. Бодиева // Директор школы. – 1996. – № 1.
7. Габдулгафарова, И. Национальные школы: этап возрождения / И. Габдулгафарова // Оренбуржье. – 2001. – 21 июля. – С. 3.
8. Горлов, Г. Есть такая гимназия в городе Оренбурге / Г. Горлов // Внешкольник Оренбуржья. – 2006. – № 5. – С. 24–25.
9. Елаев, Н.К. Настоящее и будущее бурятской национальной школы / Н.К. Елаев // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 69.
10. Закон РФ «Об образовании». – М., 1996.
11. Кожевникова, Н. Надо доверять промыслу Божьему / Н. Кожевникова // Южный Урал. – 2002, 5 янв. – С. 4.
12. Концепция модернизации структуры и содержания общего образования в РФ до 2010 года // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254–269.
13. Насырова, М.Б. Этнопедагогический словарь-справочник: учеб. пособие / М.Б. Насырова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. – 168 с.
14. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–18.
15. Национальная школа: концепция и технология развития. – М., 1993.
16. Негосударственное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа «ОР-Авнер» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.evreuskiy.narod.ru/about.html>.
17. Проблемы межнационального согласия и современный образовательный процесс в многонациональном регионе: Материалы «круглого стола». – Оренбург: Электа, 2004. – 96 с.
18. Сукунов, Х.Х. Разработка типовой модели национальной школы (для школ Северного Кавказа) / Х.Х. Сукунов, А.П. Величук // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 37–44.
19. Султыгов, А.-Х. Оренбуржье – модель многонациональной России / А.-Х. Султыгов [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.edinros.ru/news.html>
20. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. ■

МЕЖПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА

Г.Ф.Шакирова

Ключевые слова: внутриличностный гендерный ролевой конфликт внутриличностный конфликт.

В современных быстро меняющихся условиях происходит «трансформация» личности, ее мировоззрения, взглядов, ценностей. Под внутриличностным гендерным ролевым конфликтом понимается трудно разрешимое противоречие, вызванное столкновением между примерно равными по силе, но противоположно направленными интересами, потребностями, влечениями и т. д., которое сопровождается сильными эмоциональными переживаниями и определяется половой ролью личности [1]. Исследование ролевого конфликта западными учеными имеет длительную историю и берет свое начало с 60-х годов XX века. Первые работы в этой области касались проблемы «ролевого конфликта работающей женщины» (A.Symonds, G.K.Baruch, R.C.Barnett, D.Nevill, S.Damico ets.). Впоследствии R.Kopelman, J.Greenhaus and T.Connolly (1983) и A.Christopher, Higgins, Linda E. Duxbery (1992) включили в исследования и внутриличностный конфликт мужчины – мужа работающей женщины. Разрабатывались соответствующие модели механизмов и факторов гендерных внутриличностных конфликтов, и соответствующий диагностический инструментарий.

В отечественной психологии тема внутриличностных ролевых конфликтов освещена недостаточно вследствие того, что ролевые теории не были распространены при изучении личности, а с другой стороны, в отечественной традиции долго не была реализована практика психологической помощи личности и малой группе [2]. Отечественные исследователи на основе данных, полученных зарубежными учеными, подразделяют все концепции, описывающие механизм внутриличностного конфликта, по определению предмета столкновения

(или по критерию связи с внешней средой) [5]:

1) психодинамические (интрапсихические) концепции опираются на биопсихическую основу индивида и представлены в теориях З.Фрейда, К.Г.Юнга, А.Адлера, Э.Фромма, К.Хорни;

2) ситуационные подходы, опирающиеся на представление конфликта, как реакции на внешнее стечение обстоятельств в работах бихевиористов Д.Скинера, необихевиористов Н.Миллера, Дж.Долларда;

3) когнитивистские концепции основываются на понимании конфликта, как познавательного феномена в работах К.Роджерса, А.Маслоу, К.Левина, В. Франкла, Л.Фестингера.

Теоретической основой для исследования проблем гендерного внутриличностного конфликта является позиция А.Н.Леонтьева в понимании внутриличностного конфликта, который рассматривается как противоречивое взаимодействие смыслообразующих мотивов личности. Это определение позволяет рассматривать механизмы и факторы возникновения внутриличностного конфликта, исходя из взаимодействия личности, как системного феномена, со сложными и изменяющимися системами общественных ценностей, норм, значений и смыслов, в том числе, определяемых половой ролью.

Проблема исследования – какие типы ценностных систем личности способствуют проявлению внутриличностного ролевого конфликта.

Гипотеза исследования заключалась в том, что проявление внутриличностного ролевого конфликта у мужчин и женщин будут иметь различия в связи с влиянием гендерных факторов: гендерных характеристик личности и специфики ценностных

ориентаций. В силу психофизиологических особенностей женщины (например, эмоциональность) проявления внутриличностного ролевого конфликта в различных аспектах будут выражены сильнее, чем у мужчин.

Организация и методы. Первым этапом исследования и определения механизмов и факторов формирования гендерного внутриличностного ролевого конфликта стало изучение и апробирование батареи тестов.

Концептуальной основой при выборе методического инструментария выступала модель семейного и рабочего конфликта Kopelman et al. (1983), которая описывает связь между ролевым конфликтом на работе, в семье, между двумя ними одновременно, а так же удовлетворенность работой (профессией, деятельностью), домом (семьей) и удовлетворенность жизнью в целом. Эта модель была модифицирована Christopher A. Higgins & Linda E. Duxbery (1992). Они заменили понятия «удовлетворенность работой» (профессией, деятельностью), «домом» (семьей) и «удовлетворенность жизнью в целом» на понятия «качество профессиональной», «качество семейной жизни» и «качество жизни». Данные изменения были внесены для того, чтобы устранить недостатки в изначальной модели Kopelman et al. (1983), в которой отсутствовала видимая связь между семейным и рабочим конфликтом и удовлетворенностью на работе и в семье [7].

Эмпирические данные были получены на основе анкетирования с применением методик: «Конфликт на работе» (Work conflict), «Конфликт в семье» (Family conflict), «Конфликт, касающийся одновременно работу и семью» (Work-family conflict) (модель внутриличностного ролевого конфликта, предложенной Kopelman et al. (1983) и модифицированной Christopher A. Higgins & Linda E. Duxbery (1992); «Тест на определение психологического пола (гендерного типа) личности» (S.L. Bem в модификации Лопуховой О.Г.); методика «Жизненные цели и ценности» (Мдивани М.О., в модификации Лопуховой О.Г.).

Выборка состояла из мужчин и женщин, находящихся в браке – 121 человек, из них женатых мужчин – 38% (средний возраст – 38 лет), замужних женщин – 62% (средний возраст – 30,6 лет), принадлежащих к разным национальностям, относящихся к разным профессиям, проживающих в крупных городах Республики Татарстан.

Результаты и обсуждение. По результатам корреляционного анализа было выявлено, что в выборке женщин связей между ценностями не много, но проявляются взаимосвязи всех видов конфликтов: если проявится один конфликт, то конфликт возникнет и в другой сфере (рис. 1).

У мужчин проявления конфликтов в разных сферах не связаны между собой, но выявлено больше «ценностных плеяд», что говорит о более структурированной и

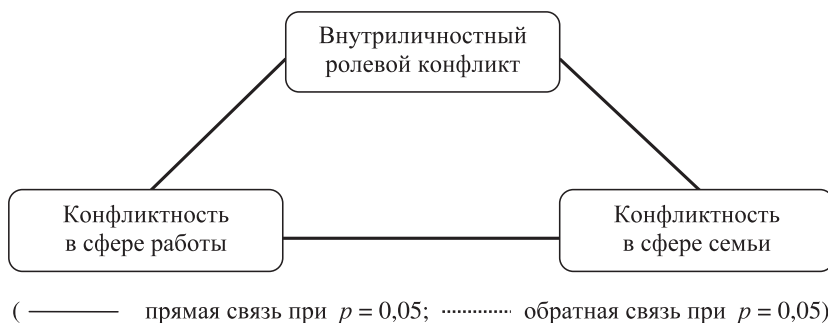


Рис. 1. Корреляционная плеяда связей внутриличностного ролевого конфликта с гендерными характеристиками личности и ценностями у женщин, находящихся в браке

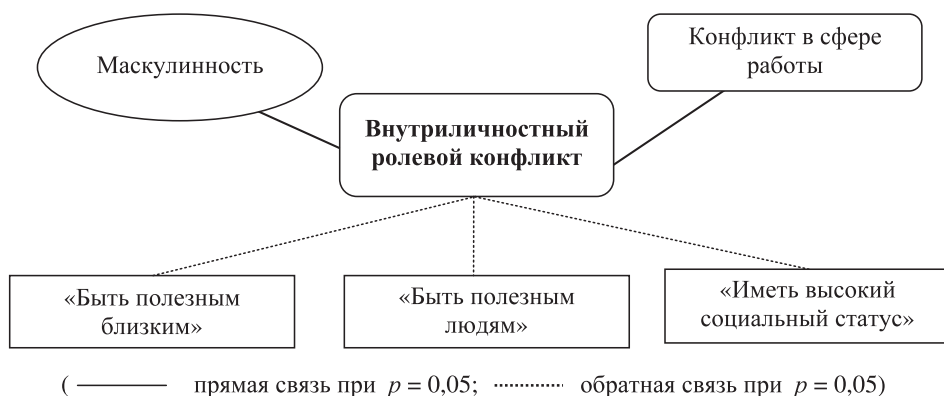


Рис. 2. Корреляционная плеяда связей внутриличностного ролевого конфликта с гендерными характеристиками личности и ценностями у мужчин, находящихся в браке

устойчивой системе их ценностных ориентаций (рис. 2).

Кроме того, установлено, что у мужчин и у женщин актуализированы различные типы ценностей: у мужчин – семейные ценности и стремление к независимости, а у женщин – профессиональные ценнос-

ти, то есть мужчины в большей степени (в среднем) ориентированы на фемининные ценности, а женщины – на маскулинные. Возможно, это обусловлено тем, что для мужчин традиционной является профессиональная сфера, а для женщин – семейная, а в настоящее время происходит трансфор-

Таблица 1

Ценностные типы в выборке мужчин, находящихся в браке

Тип	Предпочитаемые цели и ценности (средние значения)	Отвергаемые цели и ценности (средние значения)
«Направленность на себя» (15,2%)	Встретить любимого человека (3,5) Сохранять крепкую и дружную семью (3,17) Иметь детей (3,5) Чувствовать по отношению к себе любовь и заботу (3,67) Быть независимым (3,17)	Жениться (2) Нравиться окружающим (2,5) Иметь высокий социальный статус (2,5) Хорошо проводить время с друзьями (2,17) Психологически участвовать в жизни своих детей, проводить с ними много времени (2,17)
«Направленность на работу» (19,5%)	Приобрести хорошую профессию (3,5) Быть полезным близким (3,63) Стать профессионалом (4,13) Зарабатывать много денег (4,13) Сохранять крепкую и дружную семью (4,25) Дать детям хорошее образование и воспитание (3,63) Иметь высокий социальный статус (3,63)	Нравиться окружающим (1,88) Хорошо проводить время с друзьями (1,75) Чувствовать по отношению к себе любовь и заботу (2,28) Психологически участвовать в жизни своих детей, проводить с ними много времени (2,35) Быть полезным людям (2) Приобрести известность (1,88)
«Направленность на семью» (65,2%)	Сохранять крепкую и дружную семью (4,43) Дать детям хорошее образование и воспитание (4,57) Обеспечивать материальное благополучие семьи (4,1) Стать профессионалом (3,93) Заботиться о родителях (4,1) Быть полезным близким (3,8) Зарабатывать много денег (3,53) Иметь детей (3,5)	Нравиться окружающим (2,17) Приобрести известность (1,3) Жениться (2,17) Иметь много свободного времени (1,53) Быть независимым (2,07)

мация как мужского, так и женского мировоззрения, которая приводит к большей актуализации ценностей противоположного гендерного типа.

В связи с этим было сделано предположение, что в выборках представлены разные ценностные типы мужчин и женщин, у которых будут различные механизмы проявления внутриличностного ролевого конфликта. Эти типы были установлены с помощью кластерного анализа (табл. 1, 2).

По результатам кластерного анализа на выборке мужчин были выделены ценностные типы: «направленность на себя», «направленность на работу», «направленность на семью»; а на выборке женщин – «направленность на стереотипные атрибуты удачной жизни», «противоречивая система ценностей», выступающая условием внутриличностного конфликта (описываемая в литературе как синдром супер-

женщины), и «направленность на семью» (табл. 2). Все ценностные типы в выборке мужчин являются внутренне непротиворечивыми, обладают определенной структурированностью и четкостью, а в выборке женщин границы между ценностными типами «размыты», сами же ценностные типы характеризуются внутренней противоречивостью.

Далее были рассмотрены параметры конфликтности в сфере работы, семьи и внутриличностного ролевого конфликта в обеих выборках.

По показателям средних параметров внутриличностного конфликта можно сделать ряд выводов. В выборке мужчин в группе «направленность на себя» конфликтность в сфере семьи и внутриличностный ролевой конфликт проявляется сильнее, чем в остальных группах, а конфликтность на работе выше в группах «направленность

Таблица 2

Ценностные типы в выборке женщин, находящихся в браке

Тип	Предпочитаемые цели и ценности (средние значения)	Отвергаемые цели и ценности (средние значения)
«Направленность на стереотипные атрибуты удачной жизни» (14,7 %)	<p>Встретить любимого человека (4) Стать профессионалом (4,67) Зарабатывать много денег (4,33) Дать детям хорошее образование и воспитание (4,67)</p>	<p>Хорошо проводить время с друзьями (1,89) Иметь много свободного времени (1,44) Быть полезной людям (1,44) Быть независимой (1,78) Приобрести известность (1,67)</p>
«Противоречивая система ценностей» (37,7 %)	<p>Стать профессионалом (3,91) Зарабатывать много денег (3,91) Сохранять крепкую и дружную семью (4,57) Дать детям хорошее образование и воспитание (4,39) Обеспечивать материальное благополучие семьи (3,91) Заботиться о родителях (3,91) Психологически участвовать в жизни своих детей, проводить с ними много времени (3,91)</p>	<p>Встретить любимого человека (1,91) Выйти замуж (1,17) Нравиться окружающим (2,13) Хорошо проводить время с друзьями (1,91) Иметь много свободного времени (1,78) Приобрести известность (1,39)</p>
«Направленность на семью» (47,5 %)	<p>Сохранять крепкую и дружную семью (4,86) Дать детям хорошее образование и воспитание (4,52) Иметь детей (4,48) Чувствовать по отношению к себе любовь и заботу (3,72) Психологически участвовать в жизни своих детей, проводить с ними много времени (3,97)</p>	<p>Нравиться окружающим (2,1) Иметь высокий социальный статус (1,9) Хорошо проводить время с друзьями (1,59) Иметь много свободного времени (1,66) Приобрести известность (1,17)</p>

на работу» и «направленность на семью». В выборке женщин конфликтность проявляется во всех сферах, а конфликтность в сфере работы проявляется сильнее у типа «противоречивая система ценностей», которые могут являться условием внутриличностного ролевого конфликта».

Заключение. Таким образом, было установлено, что:

1. В выборках мужчин и женщин, находящихся в браке, представлены разные ценностные типы. У мужчин были выделены такие группы, как «направленность на себя», «направленность на работу», «направленность на семью»; у женщин – «ориентированность на удачную жизнь», «противоречивая система ценностей» и «направленность на семью». При этом ценностные типы в выборке мужчин внутренне непротиворечивы и обладают определенной структурированностью и четкостью, а в выборке женщин границы между ценностными типами «размыты» и они внутренне противоречивы.

2. Внутриличностный ролевой конфликт в выборке мужчин не связан с каким-либо типом структуры ценностей, а у женщин проявляется при ориентации на «удачную жизнь». У мужчин при преобладании индивидуалистических ценностных ориентаций конфликт в сфере работы выражен в наименьшей степени, но в большей степени выражен конфликт в сфере семьи.

3. Внутриличностный ролевой конфликт проявляется у тех женщин, которые ориентированы на стереотипные представления об успешной жизни, а не у тех, кто принадлежит к типу «суперженщин» с внутренне противоречивой системой ценностей. При этом внутриличностный ролевой конфликт связан с конфликтностью в сфере работы и в сфере семьи.

Литература

1. Ворожейкин И.Е., Кибанов А.Я., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. и др. Конфликтология. – М.: Инфра-М, 2004.
2. Горностаев П.П. Ролевой конфликт и проблема выбора. Психология на стыке тысячелетия. Сборник участников 5-х Костюковских чтений. В 3-х т. – К.: Гнозис, 1998.
3. Лопухова О.Г. Психологический пол личности: адаптация диагностической методики // Прикладная психология. – 2001. – № 3. – С. 57–67.
4. Мдивани М.О. Подросток в информационной среде (экспериментальное исследование). – М.: УМК «Психология», 1999.
5. Общая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986.
6. Bem S. The measurement of psychological androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1974. – № 42. – Pp. 155–162.
7. Christopher A. Higgins; Linda E. Duxbury. Work-Family Conflict: A Comparison of Dual-Career and Traditional-Career Men // Journal of Organizational Behavior. – Vol. 13, No. 4. – Pp. 389–411.

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СВОБОДНЫХ ШКОЛАХ

А.Р.Минибаева

Ключевые слова: свобода, воспитание, свободные школы.

Свобода ребенка в педагогическом процессе всегда была в центре внимания выдающихся педагогов. Однако реализация свободы, так или иначе, всегда была связана с принципами обучения и воспитания. Исходя из посыла статьи,

определимся с понятиями «воспитание» и «обучение», как они рассматриваются в парадигме свободного воспитания.

Приверженцы свободного воспитания не дают однозначного определения понятиям «воспитание» и «обучение». Но в их

индивидуальных позициях было общее, это то, что воспитание представляет собой сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения подрастающих поколений в жизнь общества; в быт, в общественно-производственную деятельность, творчество, духовность их создателями собственного счастья. Именно посредством воспитания обеспечивается общественный прогресс и преемственность поколений.

Что касается понятия «образование», то оно употреблялось авторами теории свободного воспитания для обозначения и стихийного, и целенаправленного процессов, сущностью которых являлось приобщение ребенка к культуре, освоение им определенных знаний, овладение жизненно важными умениями и навыками. Было признано, что образует ребенка – в первую очередь сама жизнь, и результатом этого процесса для него становится своеобразное овладение конкретной социальной средой жизни, усвоение определенного социального опыта. Процесс образования может осуществляться и целенаправленно через специально организованное обучение.

Воспитание и образование в теории свободного воспитания рассматривались ее авторами как два нераздельных явления, которые осуществляются одновременно в ходе целенаправленно организованного педагогического процесса.

Как известно, принципы – это «основополагающие положения, составляющие смысловое ядро теории» [1, с.114]. В своей монографии «Теория и практика свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.)» (2007). А.А. Валеев определил следующие основополагающие принципы:

- принцип свободы;
- принцип диалога;
- принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества;
- принцип педагогической поддержки;
- принцип саморегуляции;
- принцип педагогического сопровождения.

Все эти вышеназванные принципы находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. Каждый из них рассматривается и реализуется в совокупности с другими.

Стержневую линию теории свободного воспитания представляет принцип свободы. Педагоги-гуманисты выделяют четыре составляющие явления свободы: это – свобода от навязываемых извне атрибутов образовательного процесса (жесткий регламент, место и время, навязчивость педагогического руководства и т.д.); свобода в оценках явлений окружающей жизни (сюда входит и собственно педагогическая деятельность учителей); свобода выбора вещей путем их осмысления и свобода самоопределения путем осознания самого себя (своего «Я»).

Принцип свободы предполагает следующее:

1. Предоставление детям в полной мере выбора и возможностей, позволяющих им развиваться с их внутренней природой и потенциальностью и следовать в связи с этим своим собственным интересам. Так, например, в Нью Скул (The New School) используется «проектный подход» к расписанию. Академические темы соединяются в крупномасштабные проекты, которые включают интересы учащихся. Планы этих проектов могут быть предложены как одним ребенком, так и группой учащихся, учителем или даже родителем. При этом не гарантировано, что эти проекты могут и должны заинтересовать обязательно большую группу учащихся. В результате может получиться так, что проект вовлечет только одного человека, или же всю школу, или какую-нибудь небольшую группу.

2. Предоставление детям свободы от принудительного или навязанного оценивания их образовательного уровня, позволяя им самим регулировать и осуществлять свои собственные цели и достижения. В Нью Скул нет никаких табелей успеваемости, также как и не проводятся никакие тесты и контрольные работы, потому что последние могут предоставить родителям

информацию о школьном продвижении не в полном объеме. Для этого существуют учителя, которые знают и помогают самим ученикам судить об их собственном продвижении в учебе по их собственным стандартам, а не через произвольное сравнение. Обычные школы не позволяют ученикам идти по выбранному пути. Свобода выбора, свобода действий, свобода нести ответственность за эти действия – вот три важнейших вектора свободы, составляющие личную ответственность учащихся например в Садбери Вэлли Скул (Sudbury Valley School).

3. Предоставление детям возможности играть без ограничения времени. Игра, наполненная творчеством и богатым воображением, является неотъемлемой частью детства и развития личности. В Садбери Вэлли Скул учеба является процессом, который человек осуществляет сам, а не подвергается ему. Так, однажды в эту школу пришел 13-летний Ричард, который увлекался классической музыкой, а именно игрой на трубе. Сразу же с помощью школьного учителя-музыканта он погрузился в свои упражнения. Ричард играл на трубе 4 часа в день. И это продолжалось на протяжении 4 лет. После окончания школы он получил образование в консерватории, и добился того, что играет первую трубу в большом симфоническом оркестре.

4. Предоставление детям возможности испытывать и переживать весь спектр чувств; освобождение их от суждений и вмешательства со стороны взрослых. В Нью Скул учителя прекрасно знают, когда быть только зрителем (в то время, как ребенок совершает собственные открытия) и когда вмешаться, чтобы помочь с новым этапом изучения окружающего мира.

5. Предоставление детям возможности непосредственно жить в таком сообществе, которое стоит на их стороне и за которое они несут ответственность; сообществе, в котором они в полной мере могут быть самими собой, а также иметь право вносить изменения в его жизнь демократическим

путем. В Сэндс Скул (Sands School) ученики и учителя равны. Данная школа избавилась от всех мелких правил, которые препятствуют стать счастливым и свободно выразиться таким способом, которым они чувствуют. Каждый в школе имеет право высказаться и имеет право выбора на еженедельном школьном собрании.

Приверженцы свободного воспитания очень высоко ценят диалог как принцип, при котором взрослый и ребенок могут вести себя естественно, принимать другого человека и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством диалога. Следует отметить, что именно диалог позволяет в максимальной степени реализовать индивидуальную неповторимость и свободу всех вступающих в него субъектов.

Из принципа диалога логически вытекает принцип гармонизации отношений личности и общества. Известно, что формирующуюся личность нужно постепенно, бережно, медленно, но верно вводить в социальную жизнь. Выступая за развитие индивидуального своеобразия каждого ребенка, представители свободного воспитания также уделяют особое внимание развитию у него социального чувства как важного фактора его самореализации. Развитие социального чувства, по их мнению, это путь воспитания детей в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности, личного достоинства. И в решении этой задачи особое значение они придают детскому сообществу, ибо жизнь в обществе формирует у детей умение думать о других, понимать их, сотрудничать с ними. Поэтому на воспитательном пространстве необходимо создавать такое детское сообщество, где бы утверждалась принятая всеми воспитанниками атмосфера защищенности, дух самоуважения, неприемлемость грубых, унижающих человеческое достоинство отношений между людьми. Это, в свою очередь, создавало особую нравственную атмосферу, где учителей и школьников связывают отношения, осно-

ванные на взаимном уважении, доверии и понимании. Исходя из этого, любое развивающее пространство становится организованным таким образом, что каждый ребенок здесь познает и усваивает истинно человеческое (добро, правду, справедливость, полезность); проявляя при этом свою индивидуальность; познавая себя как человека, созданного для созидания, творчества и труда; имея возможности для развития своих задатков, способностей и талантов; и стремясь, в конечном счете, к совмещению своих интересов, опыта и знания с интересами того сообщества, где он живет.

Это в полной мере относится и к принципу педагогической поддержки, от степени и своевременности которого, зависит счастье и благополучие любого ребенка. Даже если атмосфера свободы, в которой пребывает ребенок, для него естественна и, по сути, не замечается им; если процесс саморегуляции, связанный с определенными издержками, требует от него определенной внутренней работы, то педагогическая поддержка является тем, что ребенок явно или тайно всегда ждет от педагога. Внутри сообщества или вне его могут происходить всевозможные изменения, но одно остается неизменяемым: педагог всегда должен быть на стороне ребенка. И это главное, что люди, работающие в образовательной системе, должны взять на вооружение, поскольку все остальные составляющие этого принципа носят организационный характер.

Педагогическая поддержка уже в пору становления свободного воспитания стала инновационной частью целостной педагогической деятельности, которая в разных школах проявлялась в разной степени выражения. В ней нашли свое отражение такие составляющие, как взаимодействие (норма взаимоотношений, которой должен следовать педагог, если он озабочен эмоциональным и социальным благополучием ребенка); содействие (действия педагога, направленные на самоформирование у ре-

бенка ответственного поведенческого акта через осознание им альтернатив ответственного выбора); помощь (создание у ребенка ощущения собственной значимости, а также построение перед ним перспективы и точки опоры для его самопознания, самоанализа, самоопределения и самореализации); защита (избавление ребенка от страха действия, ошибки и наказания за нее).

Таким образом, педагогическая поддержка, по мнению педагогов-гуманистов крайне необходима в процессе саморазвития ребенка, и прежде всего для того, чтобы тот мог успешно осваивать социально значимые ценности, нормы, культуру поведения; чтобы сам мог выбрать свой жизненный путь и реализовать его; постигать и осваивать внешний и свой внутренний мир, при этом формируя умения в разнообразных видах деятельности. Исходя из этого, педагогическая поддержка в условиях свободной школы всегда представляет собой деятельность педагога, возможную только при наличии у него гуманистической позиции.

Таким образом, принцип педагогической поддержки играет в общей системе принципов свободного воспитания и образования системообразующую роль. Именно он является ведущим, влияя на проявление всех остальных, поскольку является поддержкой свободному росту и развитию ребенка, помогая ему в нахождении путей для проявления своей жизненной энергии.

Очень важным для свободного воспитания является принцип саморегуляции, который означает прежде всего право ребенка жить свободно, без внешнего давления – физического или психологического. Исходя из чего, он по-своему взаимообуславливает принцип свободы, тем самым взаимообогащая друг-друга. В принципе саморегуляции заложено положение о том, что человек есть больше, чем он знает о себе. Конечной точкой саморегуляции апологеты свободного воспитания считают жизненную устойчивость, которая достигается индивидуумом в процессе его

душевно-духовной деятельности. И первым условием такого обретения является та социальная среда, в которой вырастает человек с ее ценностными факторами, побуждающими к жизненной деятельности как неизбежному средству самоосуществления. Заряжаясь в воспитательном пространстве от окружающих представлениями о жизненных ориентирах, укрепляя и обогащая их в собственном сознании, ребенок выстраивает свои личностные позиции – этот своеобразный каркас жизнеустойчивости, который впоследствии достраивается в целостное достояние личности за счет развитости чувств и воли.

По мнению многих идеологов свободного воспитания, ребенок должен сам конструировать себя, родить себя как личность, причем процесс этот должен быть непрерывным. Они считали, что современные школы большое значение отдают дисциплине, разрушают спонтанность и творческие способности учеников, тем самым препятствуя развитию личности. В условиях свободного воспитания воспитанник, независимо от посторонней воли, направляет собственные усилия на повышение своего роста, педагог же предстает в данном случае лишь в качестве источника этой самоуправляемости.

С описанным выше принципом педагогической поддержки очень схож принцип педагогического сопровождения. Исходя из опыта свободных школ, поддержка, с одной стороны, предваряет педагогическое сопровождение, с другой стороны – следует за ним по запросу ребенка. Однако продуктивность и эффективность педагогического сопровождения, как показывает практика свободных школ, проявляется, как правило, только в условиях истинной свободы ребенка. Именно поэтому свобода и представляет собой первостепенное объективное условие и воспитания, и собственно педагогического сопровождения на всем пути взросления ребенка.

Таким образом, данный принцип плодотворно способствует такому аспекту, как

мотивированность ребенка на полезное приложение своих сил, что наглядно можно увидеть на примере американской свободной школы Садбери Вэлли Скул (Sudbury Valley School). Для развития своих интересов ученики данной школы составляют личный учебный план, в который они могут включать и консультации педагогов. Практика такова, что у каждого школьника есть свой непосредственный руководитель, который при необходимости оказывает ему различного рода поддержку (помогает составлять индивидуальный учебный план и преодолевать трудности как учебного, так и личного характера).

Организация педагогического сопровождения в Садбери Вэлли Скул поставлена таким образом, что учащиеся всегда занимаются тем, чем хотят, однако выбор их деятельности не связан с легкостью и доступностью выбранного предмета. При ближайшем рассмотрении видно, что дети в определенной степени словно бросают вызов самим себе; прекрасно осознавая свои слабые и сильные стороны, они словно направляют всю свою деятельность на искоренение своих недостатков. Под кажущейся внешне кипучей активностью скрыты истинные серьезные намерения – даже шестилетние четко представляют себе, что только они сами и никто другой ответственны за их образование. Им дарованы безграничное уважение и доверие, и они отлично понимают, что это не только радостное самоощущение, но и большая ответственность. Они прекрасно осознают, что предоставление такой огромной свободы и такой небывалой ответственности явление необычное для маленького человека. Вырастая с возложенной на них неслыханной ответственностью, они получают уверенность в своих собственных силах, получают своеобразную точку опоры.

Несмотря на то, что в школе отсутствуют учебные планы и программы, тем не менее, большинство учащихся овладевает ценными умениями и навыками, которые будут полезны им в их будущей взрослой

жизни. В условиях педагогического сопровождения они умеют максимально концентрироваться на конкретной деятельности. Они не боятся делать попытки к осуществлению задуманного и умеют с достоинством вкушать достигнутый успех. Наконец, они учатся быть готовыми к неудаче и вновь возобновлять свои попытки.

В связи с вышесказанным, необходимо отметить, что основные принципы свободного воспитания и образования неразрывно связаны с верой педагога в творческие способности ребенка; с его уверенностью, что любое внешнее влияние на творческий потенциал растущего человека оказывает тормозящее действие; с акцентом на приобретение ребенком собственного опыта, благодаря которому и происходит полноценное развитие личности; одним словом, с пониманием роли педагога как старшего товарища по организации жизни детского коллектива, где ребенок является действительным хозяином, а не пассивным объектом воспитания.

Выше приведенные педагогические принципы теории свободного воспитания и образования, по мнению Валеева А.А. способствуют осуществлению следующих свойств, качеств и параметров личности учащихся:

- постоянное стремление к познанию других людей, установление взаимоотношений с ними, искренность и готовность к открытому диалогическому общению;

- способность самоорганизации и саморегуляции;

- творческое проявление самостоятельности и умение отстаивать свои права в соответствующих ситуациях;

- последовательность в достижении цели и при этом проявление уверенности в себе;

- стремление личности к полному выявлению и развитию своих возможностей и задатков с целью превращения их в способности;

- стремление индивида развиваться в направлении все большей сложности,

- компетентности, зрелости и самодостаточности;

- осознание необходимости самопознания, потребности понимать внутренние переживания и адекватно их оценивать, а также умения изменить точку зрения на самого себя;

- постоянное стремление к актуализации собственного личностного потенциала;

- непрерывающаяся деятельность по созданию собственных потребностей, не противоречащим запросам других членов коллектива и необходимым обществу на данный момент социального развития;

- практическое осуществление собственных способностей и дарований через ту или иную сферу социальной деятельности;

- постоянное стремление быть настолько хорошим по нраву и умелым в какой-нибудь сфере деятельности, насколько это возможно;

- творческая направленность, не зависящая от того, чем человек занимается, а также стремление к самоосуществлению своей творческой сущности в процессе самодетельности;

- способность находить каждый раз новое в уже известном;

- стремление безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств [1, с.125–126].

Итак, мы можем утверждать, что центром идей теории свободного воспитания и образования является то, что природный потенциал саморазвития у каждого ребенка уникален и неповторим. Каждый ребенок, в том числе и каждый человек, выявляет силу жизни и достигает реализации своих возможностей единственным, только для него характерным способом. Реализация возможностей ребенка происходит благодаря проявлению индивидуальных внутренних импульсов. И смысл человеческой жизни с этой точки зрения состоит в наиболее полном раскрытии своего духовного потенциала, что и является целью педагогической работы педагогов-гуманистов.

На основе вышеперечисленных педагогических принципов можно назвать рекомендуемые положения, которыми должны обладать педагоги свободного воспитания и образования. А именно: отказ от насилия и давления на ребенка в любой форме; обращение к личностному началу в человеке, к его внутренним силам; уделение внимания инициативе учащихся в познавательной деятельности; создание в школе атмосферы эмоциональной искренности, взаимного принятия и сотрудничества; гармонизация отношений личности и общества в целях эффективного взаимообусловленного развития; реальное, а не декларируемое равноправие взрослых и детей, отношения доверия и уважения между ними.

Как показывает практика, вышеперечисленные принципы теории свободного воспитания и образования никогда не выступают автономно, изолированно. В процессе решения задачи самораскрытия, саморазвития уникальности каждого ребенка они должны действовать только в тесной взаимосвязи. Немаловажная роль в этом отводится педагогическому коллективу, эффективность которого тем выше, чем более широкий спектр возможностей предоставляется детям для проявления самостоятельности, не зависимо от сфер деятельности, будь то это труд, творчество, игра, учеба, самоуправление. Именно вера педагога в творческие спо-

собности ребенка, сочетаемая с внутренним побуждением не влиять на его творческий потенциал; стремление создавать любые возможности, чтобы ребенок приобретал собственный опыт; стимулирование у подрастающей личности активного отношения к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности и потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании; организация жизни детского сообщества в образовательном учреждении на основах реального самоуправления, – и является той питательной средой, в которой и могут наиболее продуктивно реализоваться рассмотренные нами принципы воспитания и обучения.

Литература

1. *Валеев А.А.* Теория и практика свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.): Монография / А.А. Валеев. – М.: АРКТИ, 2007.
2. *Газман О.С.* Свобода ребенка в образовательном процессе // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей / О.С. Газман. – М., 1993. – С. 18–20.
3. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман. – М., 1995.
4. <http://www.the-new-school.com/>
5. <http://www.sudbury-gent.be/>
6. <http://www.Sands-school.co.uk/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Богданова Т.Г.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, обучение, интеллектуальное развитие, саморазвитие.

На современном этапе развития общества реальностью стали системность, фундаментальность и разнообразие методов научного познания в общей и специальной педагогике. Под влиянием

процессов гуманизации образования обновляются методологические основания современной педагогики, что, в свою очередь, определяет развитие теории и практики специальной педагогики [5]. Знаниям

особенностей детей с особыми образовательными потребностями и определению связанных с ними психологических проблем, возникающих в процессе обучения, придается большое значение, как в отечественной, так и в зарубежной педагогике.

Установлено, что именно специально организованный и целенаправленный процесс обучения и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями создает возможности для его развития и саморазвития. При этом собственная активность ребенка, имеющего какое-либо отклонение, не приведет к ожидаемому эффекту саморазвития, если она не будет соответствующим образом инициироваться и направляться педагогом. «Причем это действие... не должно быть шаблонным, совершаемым по застывшей схеме, иначе никакого развивающего эффекта не будет, зато возможен весьма мощный деградирующий, разрушающий эффект» [6, с.281].

На основе изучения детей, для которых характерно отклонение от нормального психического развития, определяются возможности и пути компенсации нарушений различной сложности. Но этой же основе формируются системы обучения, воспитания и социальной адаптации детей, имеющих особые образовательные потребности, определяются наиболее эффективные методы их обучения, строятся системы профессиональной консультационной работы и профессиональная ориентация.

Современная специальная педагогика исходит из того, что отклонение в развитии появляется там и тогда, где и когда возникает несоответствие между возможностями человека и установленными в обществе нормами поведения и общения, образовательными нормативами успешности. Поэтому в специальной педагогике в последнее время применяется термин – лица (дети) с особыми образовательными потребностями. Объективно существующее ограничение – физическое, сенсорное или психическое – возможностей участия в традиционном образовательном процессе

вызывает у такого ребенка особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолеть эти ограничения и затруднения [5].

Среди лиц с особыми образовательными потребностями значительную группу составляют те, что имеют нарушение слуха различной степени.

По данным отечественной и зарубежной статистики число людей с нарушениями слуха увеличивается. Проведенные в различных странах исследования показали, что 4-6% населения планеты имеют нарушения слуха в степени, затрудняющей социальное общение [1].

Психическое развитие детей с нарушениями слуха – это своеобразный путь развития, совершающегося в особых условиях взаимодействия с внешним миром. При этом типе нарушенного развития первичный дефект слухового анализатора ведет к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных со слухом опосредованно. При нарушениях слуха наблюдаются такие особенности как недоразвитие сложных межфункциональных связей, иерархических координаций. Это проявляется, в частности, в разной степени недоразвития одних перцептивных систем при относительной сохранности других.

Первичный дефект – нарушение слуха – приводит к отклонениям второго и третьего порядка. Вторичные отклонения имеют, как правило, системный характер, меняют всю структуру познавательной сферы, соотношение различных ее компонентов. Чем ближе вторичное отклонение к первичному дефекту, тем сложнее его коррекция. Например, отклонения в произношении у глухих детей находятся в наиболее тесной зависимости от нарушений слуха, поэтому их коррекция оказывается наиболее трудной. Развитие других сторон речи не находится в столь тесной зависимости от слуха, и их коррекция оказывается более легкой – так, словарный запас приобрета-

ется не только за счет устного общения, но также благодаря чтению и письму.

Вторичные отклонения являются основными объектами психолого-педагогической коррекции развития при нарушенном слухе. Необходимость ранней коррекции вторичных нарушений обусловлена особенностями психического развития детей. Пропущенные строки в обучении и воспитании ребенка с недостатками слуха автоматически не компенсируются в старшем возрасте, а требуют более сложных специальных усилий по его преодолению. Для оптимальной организации обучения детей данной категории необходимо учитывать структуру их познавательной сферы, соотношение различных включенных в нее психических функций.

Одной из главных проблем, влияющих на организацию обучения, является проблема соотношения мышления и речи в процессе психического развития детей с нарушениями слуха. С одной стороны, от решения этой проблемы зависит выбор конкретной системы обучения, средств педагогического воздействия. С другой стороны, от этого зависит, на какие виды речи будет сделана ставка в процессе обучения ребенка с нарушенным слухом – словесную во всех ее формах, жестовую или и ту, и другую вместе.

Обучение словесной речи является главным объектом педагогического поиска в Германии со времени начала образования глухих. Под влиянием стремления найти наиболее «правильный» метод для решения этой трудной задачи разрабатывались все новые методы обучения словесной речи на основе современных для конкретного временного периода знаний из разных научных областей [7].

При этом в психологии и психолингвистике выделяют следующие существенные аспекты влияния речи на развитие мышления. Во-первых, благодаря речи первоначально целостное мышление ребенка становится все более расчлененным, приобретает большую структурированность

из-за ассимиляции структурных характеристик, существующих в данной языковой системе. Во-вторых, под влиянием речи мышление становится более точным и дифференцированным, более экономным и быстрым. Возрастающая точность мышления связана с высокой степенью дифференциации словесной речи как культурно обусловленной системы.

В-третьих, в сознании человека слова образуют сложные ассоциативные комплексы, которые оказывают влияние на мышление, образ мира и характер интерпретации воспринятого. Немецкие психологи и педагоги опираются на положения В.Гумбольдта о том, что каждый родной язык есть результат развития данной культуры на основе собственного видения мира. «Язык по отношению к мышлению выступает как связующее звено, которое в значительной мере влияет на коммуникацию в культурном сообществе, делая ее возможной» [7, с.31].

В-четвертых, язык как система символов обеспечивает способность к абстракции на различных ступенях развития. Без влияния речи мышление было бы конкретным и ситуативным. С помощью понятий, хранящихся в памяти человека, достигается абстрагирование от ситуативных факторов. Использование словесной речи значительно облегчает осознание дистанции по отношению к воспринимаемой действительности и конструирование ее моделей.

Опираясь на эти положения, ключевым вопросом сурдопедагогики немецкие психологи и сурдопедагоги считают обучение ребенка с нарушенным слухом словесной речи, более того – устной речи. Об этом свидетельствует название одного из разделов книги немецкого сурдопедагога П.Янна – «Обучение устной речи как главный предмет сурдопедагогики», в котором он рассматривает двухсотлетнюю историю обучения глухих детей в Германии. Взгляды немецких психологов и сурдопедагогов противоположны взглядам психологов и сурдопедагогов США в плане анализа роли

жестового языка в развитии мышления и в обучении глухих детей. П.Янн подсчитал количество немецких сурдопедагогов, выступавших за отказ от жестовой речи или раннюю замену ее на устную речь, и тех, кто допускал возможность ее использования в процессе обучения глухих детей, – 18 против 4.

Немецкий психолог В.Фрон считал, что глухой ребенок, не обученный словесной речи, не способен подняться от восприятия разрозненных впечатлений до уровня общих представлений, не способен к элементарным формам абстракции и обобщения. Он сравнивал достижения взрослых глухих, не обученных речи, с интеллектом маленьких детей и даже умственно отсталых. Основной задачей обучения речи детей с нарушенным слухом, связанной с развитием мышления, считал формирование понятий и вытеснение с их помощью единичных, необобщенных, наглядных впечатлений. При этом акцент делался на работе по расширению словаря.

Французский психолог П.Олерон считает, что отставание в интеллектуальном развитии детей с нарушениями слуха обусловлено запаздыванием и ограниченностью их речевой практики. Речь значительно облегчает осознание дистанции по отношению к воспринимаемой действительности, с чем собственно связана деятельность интеллекта и конструирование моделей действительности. По его мнению, уровень интеллектуальных возможностей лиц с нарушениями слуха не снижен, но, так как отсутствие слуха лишает их возможности усваивать «лингвистические модели» и пользоваться словесной речью, у них недоразвиты сложные формы абстрактного мышления, зависящие от речи. В то же время восприятие, практическая деятельность не терпят от этого значительного ущерба. Справедливо его замечание относительно того, что разные стороны психики лиц с нарушениями слуха в разной мере страдают от отсутствия словесной речи, поэтому нельзя объяснять своеобразие их психичес-

кого развития очень широкой формулой «отсутствие речи». Язык – сложная и расчлененная лингвистическая система, разными своими компонентами оказывающая различное воздействие на умственное развитие детей с нарушениями слуха. Лучшим направлением развития интеллекта является не тот, который выбирает вербальный или невербальный метод, а тот, который комбинирует оба, чтобы обеспечить их взаимное плодотворное влияние [4]. По его мнению, эффективно не то обучение, которое предусматривает только правильность употребления языковых средств, а то, которое позволяет достичь понимания значений слов. Языковые средства должны использоваться в реальной познавательной деятельности детей, должны быть связаны с мыслительными операциями, установлением отношений между предметами и явлениями окружающего мира. Мы наблюдаем положительную динамику в развитии лиц с нарушениями слуха в процессе высшего образования – в связи с дальнейшим развитием словесной речи (устной и письменной), овладением словарем, относящимся к разным областям научного знания, в том числе – педагогики и психологии – происходит повышение уровня интеллектуального развития студентов с нарушенным слухом.

При рассмотрении процесса развития мышления нужно, по мнению П.Олерона, учитывать также и его продолжительность. Если в некоторых отношениях это развитие замедленно, то эту замедленность можно компенсировать за счет увеличения продолжительности. Так, понятие сохранения количества было усвоено глухими детьми значительно позже, чем слышащими. Сохранение веса – на пять-шесть лет позже (П.Олерон), сохранение площади – на шесть-семь лет (Т.В.Розанова). Исходное отставание и замедленность в овладении словесной речью обуславливают необходимость продлить сроки обучения детей с нарушениями слуха, что наблюдается при всех подходах к образованию детей данной категории.

Следующая важная проблема, содержательно связанная с первой, – какой вид речи – жестовую или словесную – целесообразно использовать на разных этапах обучения детей с нарушениями слуха.

Особенностью психического развития детей с нарушениями слуха является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи – словесной (устной и письменной), дактильной (письмо в воздухе) и жестовой, т.е. своеобразная полиглоссия, как называл ее Л.С. Выготский [2]. Глухие дети могут овладеть словесной речью только обходными путями, в условиях специального обучения. На определенной ступени развития отношения ребенка к предметам и людям, которые его окружают, старые способы общения оказываются несоответствующими новому содержанию его деятельности. При наличии правильно построенного педагогического процесса осуществляется переход к новым формам общения – речевым.

Исследования показали, что любой жестовый язык – богатая и самобытная, сложная по лингвистической структуре система общения, обладающая широким набором лексических и грамматических средств выражения смыслов и отношений между смыслами [3]. Жестовый язык функционирует как самосовершенствующаяся система знаковой поддержки, в нем по необходимости создаются новые жесты. Это – средство неформальной, непринужденной коммуникации, где смысл жестовых обозначений поддерживается общим контекстом, как в разговорной речи. Процесс овладения глухими детьми жестовой речью в семьях, где родители также имеют нарушение слуха, происходит в соответствии с закономерностями, выявленными при становлении словесной речи слышащих: совпадают временные параметры появления первых слов и жестов, их функции, характер ошибок.

Сначала используются указательные жесты, затем – имитация некоторых действий, выражение соотношений между

предметами, драматизация событий. Жестовая речь развивается, отражая успехи в познавательной и практической деятельности глухого. Наглядные представления выражаются жестами, совершенствуются, все более точно и обобщенно отражают окружающую ребенка действительность.

Одно из практических следствий изучения роли жестовой речи в психическом развитии детей с нарушениями слуха – создание билингвистической системы обучения, в рамках которой теоретически и практически организуется сотрудничество и структурное объединение на различных ступенях обучения детей с нарушениями слуха словесной и жестовой речи [3].

В наших исследованиях было установлено наличие нескольких вариантов пересечений в развитии мышления и разных видов речи в генезе психики детей с нарушениями слуха. Для этого были использованы наборы различных методик, позволяющие изучить развитие вербальных и невербальных компонентов интеллекта, дать их количественную оценку и качественную характеристику. Например, в младшем школьном возрасте использовался тест Д.Векслера, в старшем школьном возрасте – матрицы Дж.Равена и школьный тест умственного развития.

Так, у детей с нарушениями слуха, имеющих таких же родителей, первоначально происходит пересечение линий развития мышления и жестовой речи. Это благоприятно сказывается на становлении наглядно-образного мышления, тем более, что основной особенностью данного вида речи является ее визуально-выразительный характер. Для перехода на следующую стадию – понятийного мышления – необходим более высокий уровень обобщения и абстракции, который одна жестовая речь, без словесной, обеспечить не может. При обучении детей этой группы словесной речи во всех ее видах (устной, письменной, дактильной) она начинает влиять на жестовую речь. В ней появляются предлоги и союзы, значения слов уточняются, становятся бо-

лее точными и дифференцированными. В контекст жестового высказывания часто включается дактилирование. Например, дактилируются приставки, окончания слов, слова, для обозначения которых нет жестовых обозначений. Чем интенсивнее идет у такого ребенка усвоение словесной речи, тем ближе к первому будет пересечение в развитии мышления со словесной речью. Это, в свою очередь, будет способствовать становлению понятийного мышления. Дети этой группы решают задачи на сохранение площади на два-три года позже, чем слышащие дети, т.е. их мыслительные операции становятся обратимыми (у основной массы – позже на пять-шесть лет). Это – один вариант пересечения, благоприятный. К сожалению, часто бывает, что родители с нарушенным слухом не осознают значения словесной речи в психическом развитии своих детей, не могут в достаточной степени помочь им в этом важном деле. Тогда обучение ребенка с нарушенным слухом словесной речи происходит в дошкольных и школьных учреждениях, а два пункта пересечения – с жестовой и словесной речью – оказываются разнесенными во времени (второй вариант). Соответственно позже сформируются у детей сложные формы наглядно-образного мышления, много позже произойдет переход на стадию понятийного мышления. Именно дети этой группы начинают решать задачи на сохранение количества на пять-шесть лет позже, чем слышащие.

Иные варианты пересечений наблюдаются у детей из семей слышащих родителей. Более благоприятный вариант – раннее и интенсивное начало обучения детей с нарушениями слуха словесной речи (третий вариант). В этом случае время пересечения линий развития мышления и речи будет максимально приближено к срокам детей с сохраненным слухом. Дальнейшее развитие мышления также может пойти в соответствующие сроки, часто с небольшим отставанием. Овладевая общением на основе

словесной речи, ребенок усваивает социальные формы мышления. Под влиянием речи реорганизуются все познавательные процессы ребенка, формируются высшие формы внимания, памяти, воображения и мышления, ребенок осознает сложные связи между воспринятыми явлениями окружающего мира. Благодаря интериоризации вербальных инструкций ребенок приобретает способность управлять своим поведением и поступать в соответствии с социальными нормами.

К сожалению, такой вариант встречается достаточно редко, поскольку диагноз «нарушение слуха» часто ставится не в младенчестве, а в раннем детстве или даже дошкольном возрасте, поэтому упускаются подготовительный и начальный этапы развития словесной речи. Кроме того, родителям нужно пережить сам диагноз, адаптироваться к новым условиям жизни и прийти к сознательному обращению к специалистам за помощью. Часто на это уходит много времени, и даже при создании в последующие возрастные периоды адекватных условий обучения и воспитания замедленность в развитии мышления преодолевается с большим трудом или не преодолевается, поскольку пересечение линий развития мышления и речи происходит на пять-шесть лет позже, чем в норме (четвертый вариант). Совершенствование процесса обучения детей с нарушениями слуха на современном этапе определяется опорой на изучение особенностей их психического развития, своевременное обнаружение пробелов в этом развитии и выборе оптимальных образовательных программ.

Таким образом, усиление позиций гуманистической педагогики, заключающееся, в том числе, в признании реальности вариативности и неравномерности детского развития, приводящей к существованию у них особых образовательных потребностей, становится ключом к пониманию проблем таких детей и определению оптимальных путей их решения.

Литература

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М.: Академия, 2002. – 220 с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
3. Зайцева Г.Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? / Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 3–8.
4. Олерон П. Психологическая оценка глухого ребенка // Дефектология. – 1977. – № 1. –

С. 23–30.

5. Специальная педагогика. В 3 т. Т. 2. Общие основы специальной педагогики / под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Академия, 2008. – 347 с.
6. Суворов А.В. Саморазвитие как категория гуманистического подхода к личностной реабилитации. – Екатеринбург, 1998.
7. Янн П. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука. – М.: Академия, 2003. – 247 с. ■

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ

А.Р.Биктагирова

Ключевые слова: психологическая культура руководителя; когнитивный, регулятивный и личностный компоненты.

Феномен психологической культуры признается во всем мире все большим количеством исследователей. Необходимость и важность развития составляющих психологической культуры, способствующих личностному и профессиональному развитию индивида и влияющих на успешность в жизни, также неоспоримо.

Проблематика психологической культуры носит междисциплинарный характер и исследуется на теоретико-философском, социально-психологическом и психолого-педагогическом уровнях.

На теоретико-философском уровне статус понятия «психологическая культура» определяется в следующих аспектах: культура воспитания (И.Г.Гердер, И.Кант, Ф.Х.Гегель и др.); психология народов (М.Лацарус, Х.Штейнталь); механизм внутрикультурной передачи информации (У.Джеймса, Дж.Болдуина, Ч.Х.Кули); взаимодействие личности и культуры (Дж. Хонигман, Ф.Хсю, М.Спиро); психологические законы эволюции масс (Г.Лебона, Г. де Тарда).

На социально-психологическом уровне понятие психологической культуры

рассматривается следующим образом: это закономерности проникновения культуры в психические процессы (В.Вунд, М.Коул); положения психоаналитической концепции культуры (З.Фрейд, Г.Рохейм, М.Мид, Р.Бенедикт, К.Юнг, Э.Фромм); психология развития как феномен культуры (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р. Лурия).

На психолого-педагогическом уровне рассматриваются структурные компоненты психологической культуры и ее содержание: организация психолого-акмеологического консультирования (Г.И.Марасанов); реализация кооперированных технологий обучения (С.П.Иванова); преподавания психологии в школе (Л.С.Колмогорова, И.П. Павлова), учебное взаимодействие в системе высшего профессионального образования (Ф.Ш.Мухаметзянова, Н.Ю. Певзнер, А.А.Леженина); педагогическое взаимодействие субъектов образовательной среды (В.В.Семикин), повышение квалификации педагогов (Е.Е.Смирнова); субъективного переживания времени жизни (Л.Д.Демина); формирование психологической культуры у будущих специалистов (Л.С.Полякова, С.В.Борисова, Е.В. Дементьева).

Областью, исследующей понятие «психологическая культура руководителя», является организационная психология. С точки зрения В.В. Спивака, организационная культура и лидерство неразрывно связаны друг с другом. Руководитель порождает культуру в организации и управляет ею, т.е. его внутренняя личностная культура формирует культуру социальной организации. Внутреннее психическое в определенной степени экстернизируется и переходит во внешнее – социальное. Психологическая внутренняя культура руководителя в дальнейшем выступает не только источником, но ядром и главным регулятором социокультурного контекста организации и в целом ее жизнедеятельности [6, с.89–91]. Итак, психологическая культура руководителя – интегративное личностное свойство, которое обуславливает значимость основных ценностно-смысловых образований и обеспечивает управление на основе партнерских отношений, компетентность в решении организационных задач, также оптимальность самореализации как субъекта управленческой деятельности и личности в целом.

Исследование заключается в проверке *эмпирической гипотезы*: психологическая культура руководителя является сложным интегративным образованием личности, имеет характерные особенности проявления (содержания) у руководителей, отличается структурным своеобразием, представленным когнитивным, регулятивным компонентами, обеспечивается индивидуально-психологическими, в частности личностными особенностями.

Когнитивный компонент психологической культуры руководителей обусловлен социальным мышлением и определяет успешность оценки и прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений. Представлен показателями социального интеллекта и интеллектуальной лабильности, а также об

особенностях данного компонента могут свидетельствовать показатели интеллектуальной сферы в терминах теории личности, предложенной Р.Кеттеллом.

Характерными особенностями данного компонента выступают: высокая способность превосходить поведение других людей на основе реальных ситуаций общения, четкость в построении стратегии собственного поведения для достижения поставленной цели, осведомленность о нормах и правилах ролевого поведения; высокая ориентированность на словесно-логическую, нежели невербальную форму коммуникации при непосредственном взаимодействии; среднестатистическая выраженность интеллекта в области социального познания и коммуникаций; высокая работоспособность и концентрация усилий при ее относительной длительности, скорость мыслительных действий, способность быстро переключаться с решения одних задач на выполнение других, допуская при этом минимальное количество ошибок в сравнении с нормативными данными; преобладание силы, нежели слабости нервной системы, а также силы «Я»; склонность к абстрактности и прагматичности мышления, расчетливости, пронизательности, критичности, адекватной скептичности, отсутствию лениности мышления.

Регулятивный компонент психологической культуры руководителей. Критерием данного компонента, по мнению Н.Т.Селезневой, является личностный конструкт «Я – субъект – партнер», проявляющийся в способах саморегуляции и управления общением на основе партнерских отношений, определяя уровень проектно-регулирующей способности к саморазвитию и самовыражению, что проявляется в его позициях управления организацией [5, с.42]. Представлен показателями стилевой саморегуляции поведения в терминах теории В.И.Моросановой [4]. Руководители, участвовавшие в исследовании, отличаются друг от друга по индивидуальной развитости самостоятельности и инициативности в

планировании своего поведения и деятельности в целом, а также в осознанности, реалистичности, детализированности, иерархичности, устойчивости своих действий при достижении поставленной цели, гибкости изменения своего поведения в соответствии с меняющимися обстоятельствами достижения цели. Однако большей части руководителей свойственна высоко развитая способность к планированию и целеполаганию. Также руководителей отличают по способности к моделированию своего поведения и деятельности, индивидуальной развитости представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степени их осознанности, детализированности и адекватности. Преобладание высоких значений по данному показателю в изучаемой группе позволяет говорить о сформированности способности выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств они способны гибко изменять модель значимых условий и, соответственно, программу действий.

У руководителей установлено сходство, похожесть между собой в отношении такого регуляторного показателя как программирование поведения и деятельности, с выраженным преобладанием высоких значений данного показателя над низкими. Данный факт свидетельствует о развитости способности продумывать способы своих действий для достижения намеченных целей, самостоятельности разрабатываемых программ действий, их детализированности, развернутости и гибкости, способности к изменению в новых обстоятельствах, а также устойчивости в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям большинство руководителей способны производить коррекцию программ поведения и деятельности до получения субъективно приемлемой успешности.

В отношении регуляторного показателя оценка результатов руководителей свидетельствует о достаточной сформированности и устойчивости у руководителей субъективных критериев оценки успешности результатов достижения цели, адекватности поведения в ситуации рассогласования полученных результатов с целью деятельности и отражения приведших к нему причин.

Изучение регуляторно-личностных свойства руководителей – гибкость и самостоятельность – позволяет говорить о следующих особенностях. Руководители отличаются друг от друга по гибкости поведения, их индивидуальные значения высоко вариативны по этому показателю, что свидетельствует о выраженных индивидуальных различиях в склонности учитывать значимые условия деятельности и в зависимости от этого гибко определять тактику поведения и деятельности. По показателю самостоятельности у большинства руководителей установлено явное преобладание высоких значений над низкими. Факт позволяет говорить о склонности участников исследования к независимости и самодостаточности в отношении собственного поведения и деятельности.

Уровень общей саморегуляции поведения руководителей оценивается как достаточно высокий, сформированный.

Таким образом, саморегуляция поведения руководителей, рассматриваемая как компонент психологической культуры, характеризуется как развитая, целенаправленная, ориентированная на субъективно разработанную программу реализации и субъективные критерии успешности достижения цели, а также как гибкая в отношении изменяющихся условий и обеспечивается выраженными регуляторно-личностными свойствами – независимостью и самостоятельностью.

Личностные особенности руководителей как обеспечение психологической культуры. Показателем данного компонента является комплекс личностных качеств

руководителя, определяющий уровень развития его сознания, самосознания и произвольной саморегуляции в разных сферах психики. Т.Е.Егорова констатирует, что личностные качества определяют общую культуру поведения человека в обществе и могут быть рассмотрены в качестве средств, позволяющих: 1) проявляться психологической культуре специалиста; 2) развивать это свойство личности с учетом требований профессиональной деятельности; 3) корректировать свои профессиональные действия. По мнению автора, если специалист пользуется личностными качествами как средством достижения поставленных целей в общении, в принятии и достижении управленческого решения, то есть основание эти качества рассматривать как показатели психологической культуры специалиста [1, с.16].

Выявлено, что руководителям свойственны следующие устойчивые индивидуально-психологические особенности личности. Выраженная эмоциональная

стабильность, независимость, доминантность с тенденцией к власти, высокая гибкость поведения, склонность к новаторству, низкий интерес к общественным стандартам при высокой осведомленности и принятии норм и правил ролевого поведения, сниженная моральная регуляция поведения, достаточно умеренная склонность к риску.

Таким образом, характерными особенностями содержания психологической культуры руководителей и ее личностного обеспечения выступают.

В области когнитивного компонента культуры:

- развитая способность предвосхищать поведение других людей на основе реальных ситуаций общения, четкость в построении стратегии собственного поведения для достижения поставленной цели, осведомленность о нормах и правилах ролевого поведения; высокая ориентированность на словесно-логическую, нежели невербальную форму коммуникации при непосред-

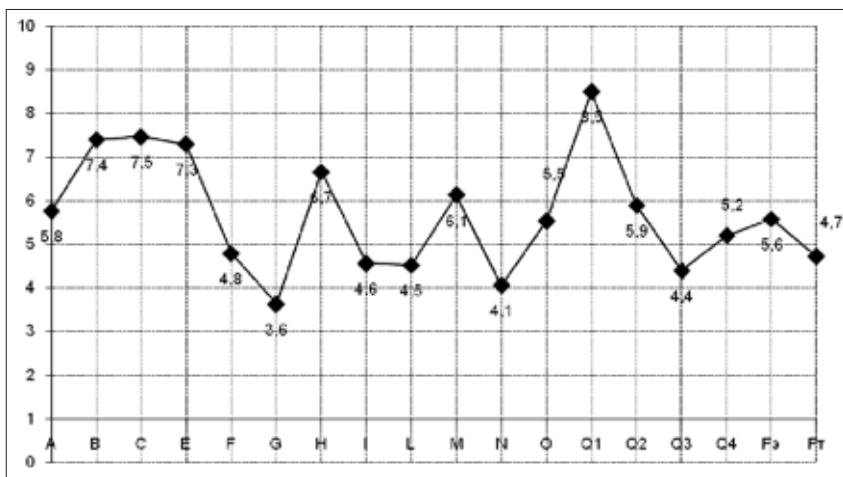


Рис. 1. График средних значений диспозиций личности руководителей

А – Замкнутость – общительность, В – Конкретное – абстрактное мышление, С – Эмоциональная неустойчивость – устойчивость, Е – Покорность – независимость, F – Озабоченность – беспечность, G – Безответственность – ответственность, Н – Робость – смелость, I – Жесткость – мягкосердечность, L – Доверчивость – подозрительность, М – Практичность – мечтательность, N – Простота – расчетливость, O – Невозмутимость – тревожность, Q1 – Ригидность – гибкость, Q2 – Социальность – самодостаточность, Q3 – Низкий – высокий самоконтроль поведения, Q4 – Нефрустрированность – фрустрированность, Fэ – Экстраверсия – интроверсия, Ft – Тревожность.

твенном взаимодействии; среднестатистическая выраженность интеллекта в области социального познания и коммуникаций;

- высокий уровень развития интеллектуальных функций, склонность к абстрактности и прагматичности мышления, расчетливости, проницательности, критичности, адекватной скептичности, отсутствие лености мышления, гармоничное сочетание креативности и прагматичной ориентации в анализе ситуации;

- лабильность и организованность мыслительных процессов, высокая работоспособность и концентрация усилий при ее относительной длительности, отсутствие склонности к «застреванию» в решении задач и лености мыслительных процессов.

В области регулятивного компонента психологической культуры:

- сформированность таких индивидуально-стилевых процессов саморегуляции поведения как планирование, моделирование, программирование и оценка результатов;

- целенаправленность в регуляции собственного поведения, ее ориентированность на субъективно разработанную программу и субъективные критерии успешности достижения цели, а также гибкость в отношении изменяющихся условий;

- детерминированность саморегуляции высоко выраженными у руководителей регуляторно-личностными свойствами – независимостью и самостоятельностью.

В области личностного обеспечения психологической культуры руководителей:

- выраженная эмоциональная стабильность, независимость, доминантность с тенденцией к властности, высокая гибкость поведения, склонность к новаторству, низкий интерес к общественным стандартам при высокой осведомленности и принятии норм и правил ролевого поведения, сниженная моральная регуляция поведения, достаточно умеренная склонность к риску.

Особенности своеобразия структуры психологической культуры руководителей. Базовым теоретическим положением о содержании психологической культуры в настоящем исследовании принято представление о структурно-функциональном единстве когнитивного и регулятивного компонентов культуры, а также о ее детерминированности личностными особенностями.

Результаты анализа демонстрируют, что из всех компонентов психологической культуры высоко значимая положительная сопряженность обнаружена между показателями регулятивного компонента и личностного обеспечения культуры ($R_c=0,67$;

Таблица 1

Значения канонической корреляции между совокупностями показателей когнитивного, регулятивного компонентов психологической культуры и показателями ее личностного обеспечения

	Когнитивный компонент		Регулятивный компонент		Личностное обеспечение	
	R_c	p	R_c	p	R_c	p
Когнитивный компонент	1,0	0,00				
Регулятивный компонент	<i>0,37</i>	0,11	1,0	0,00		
Личностное обеспечение	<i>0,45</i>	0,09	0,67	0,02	1,0	0,00

Примечания. 1. $n=83$.

2. R_c – коэффициент канонической корреляции; p – вероятность ошибки.

3. Жирным шрифтом выделены значимые взаимосвязи ($p \leq 0,05$), курсивом – тенденция к значимости связи ($p \leq 0,1$).

$p=0,02$). Когнитивный компонент обнаружил лишь тенденцию к связи с регулятивным компонентом ($R_c=0,37$; $p=0,11$) и диспозициями личности ($R_c=0,45$; $p=0,09$).

Таким образом, изучение своеобразия структуры психологической культуры руководителей позволило прийти к следующим выводам:

1. Установлена относительная изолированность, изучаемых в настоящем исследовании компонентов содержания психологической культуры – регулятивного и когнитивного в области социального познания. Исключение составляет регуляторно-личностное свойство – поведенческая гибкость. Выявлена прямо пропорциональная сопряженность между гибкостью поведения руководителей и их адекватностью понимания причин, динамики и следствий межличностных взаимодействий, их социальной интуицией.

2. Обнаружены множественные взаимосвязи между интеллектуальной лабильностью, как показателем общего предметно-ориентированного интеллекта, и процессами саморегуляции поведения в области его моделирования и оценки результатов достижения цели, а также регуляторно-личностным свойством – поведенческой гибкостью. Предположительно, интеллектуальные работоспособность, пластичность и сила выступают ресурсным обеспечением успешной саморегуляции поведения.

3. Не выявлены взаимосвязи между интеллектуальной лабильностью как показателем общеинтеллектуальных способностей и социальным интеллектом, что свидетельствует об их разной феноменологической природе и содержании.

Таким образом, эмпирическая гипотеза о наличии индивидуально-психологического обеспечения содержания психологической культуры получила частичную эмпирическую поддержку. Установлена тесная сопряженность личностных свойств руководителей и их способности к целенаправленной регуляции своего поведения. Эмпирически не выявлена взаимосвязь между чертами личности руководителей и проявлением их психологической культуры в области социального взаимодействия.

Литература

1. *Егорова, Т.Е.* Психологическая культура руководителя / Т.Е. Егорова. – Н.Новгород: ВВАГС, 2003. – С. 6.
2. *Моросанова, В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М: Наука, 1998.
3. *Селезнева, Н.Т.* Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: дис. ...д-ра психол. наук / Н.Т. Селезнева. – М., 1997. – С. 42.
4. *Спивак, В.А.* Организационная психология / В.А. Спивак. – СПб: Нева, 2008. – С. 89–91. ■

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Р.И.Гайсин

Ключевые слова: географическое образование, история, кафедра, факультет.

Развитие географического образования в городе Казани началось с Казанского университета. По первому университетскому уставу 1804 года на отделении словесных наук география была представлена на двух кафедрах: статистики, географии и истории, статистики и географии Российского государства. Однако в эти годы роль географии была вспомогательной и в основном носила краеведческий характер [5].

В 1884 году на базе историко-филологического факультета была открыта кафедра географии, которая в 1888 году была переименована в кафедру географии и этнографии. На кафедре проводилась большая работа по исследованию Волго-Уральского региона и по подготовке преподавателей географии.

В октябре 1876 года в Казани открывается Казанский учительский институт (1876–1918). С 1910 года в течение 8 лет географию в институте преподавал доцент Казанского университета В.Н.Сементовский, впоследствии профессор, автор большого количества научных трудов по физической географии. Среди них такие работы, как «Тургояк» (1916), «Великие явления природы», которые страстно призывали слушателей любить природу, «Геология Татарской АССР и прилегающей территории в пределах 109 листа» (1939), «Рельеф Татарии» (в соавторстве с В.В.Батыром и А.В.Ступишим, 1951) и др. Он читал публичные лекции по географии для слушателей народных университетов, различных

учительских курсов, проводил большую пропагандистскую работу среди населения [1, 5].

В связи с острой нехваткой учительских кадров, с 1 сентября 1918 года в Казанском учительском институте началась подготовка учителей географии для школ. К концу XIX века в Казанском университете сложилась научная географическая школа, которую возглавил крупный ученый, профессор П.И.Кротов. Она явилась базой для развития географического образования в Казанском учительском институте.

Инициатором организации географического образования в 1922–1923 годы в Восточно-педагогическом институте выступил крупный ученый-географ, этнограф, профессор Казанского университета Б.Ф.Адлер. В ВПИ было четыре отделения, в том числе биолого-географическое, где обучался 181 студент [4]. В связи с нехваткой учителей с 1930–31 учебного года в Восточно-педагогическом институте открываются заочное и вечернее отделения. На заочном отделении по состоянию на 1 сентября 1934 года обучалось 239 студентов, в том числе географов – 61 студент [4, 7].

Как показывают наши исследования, развитие географического образования в Казани с начала 20-х годов XX века в основном связано с формированием трех самостоятельных подразделений, осуществляющих подготовку специалистов географического профиля. Это кафедры, обеспечивающие преподавание дисцип-

лин физической географии и дисциплин экономико-географического профиля, а также выпуск специалистов регионального планирования и управления в КГУ, КФЭИ и преподавателей географии в ТГГПУ (ранее Казанский учительский институт, Казанский педагогический институт, Восточно-педагогический институт, КГПИ, КГПУ). Уже более 90 лет географическое образование в Казани развивается во взаимодействии соответствующих подразделений данных учебных заведений [1, 5, 7, 8].

В 1930 году кафедра географии и этнографии в Казанском университете была разделена на две – кафедру физической географии и экономической географии. С 1932 года на кафедре физической географии началась подготовка геоморфологов. Кафедра экономической географии КГУ, при активном и непосредственном участии выпускника Восточно-педагогического института Носон-Бер Залмановича Векслина (1897–1942), стала самостоятельным научно-образовательным подразделением вуза, имеющим большие перспективы развития. Для проведения учебно-методических занятий на кафедру были привлечены лучшие преподаватели Казанского педагогического и Казанского финансово-экономического институтов [8].

В 1933 году в Казанском университете был сформирован геолого-почвенно-географический факультет. В 1935 году из него был выделен географический факультет в составе двух кафедр (физической географии и экономической географии), где проводилась подготовка учителей географии для городских и сельских школ республики. Далее, в 1936 году, геолого-почвенный и географический факультеты вновь были объединены, и лишь с середины 1938 года географический факультет стал самостоятельным структурным подразделением Казанского университета [5]. В состав географического факультета входили: кафедра физической географии (заведующий – профессор В.Н.Сементовский) и кафедра экономической географии (заведующий –

доцент Г.В.Фазлуллин). Кафедра геофизики (заведующий – доцент П.Т.Смоляков) вела подготовку метеорологов на физико-математическом факультете и одновременно климатологов на географическом факультете.

Кафедра географии в составе Восточно-педагогического института была организована в 1933 году, на заведующего кафедрой был приглашен выпускник географического факультета КГУ Н.И. Воробьев. В 1934–1935 учебном году естественно-географический факультет разделился на два факультета: химико-биологический и географический. Первым деканом географического факультета был Н.И.Воробьев, затем преподаватель Казанского университета З.А.Бурлянд. В 1938 году состоялся первый выпуск дневного отделения – 26 учителей географии для общеобразовательных школ республики. Профессор Н.И. Воробьев совместно с профессором В.Н. Сементовским в 1940 году написали пособие для учителей «Физико-географические экскурсии в окрестностях города Казани». Кроме того, Н.И.Воробьев издает учебное пособие «Физическая география ТАССР». Ассистент И.Ф.Фафурина руководила студенческим научным обществом, члены которого в основном занимались изучением озер в окрестностях города Казани. Результаты работы студентов неоднократно публиковались в «Ученых записках КГПИ». Доцент З.А.Бурлянд изучала состояние промышленности в городе Казани по заданию Совета по изучению производительных сил при Академии наук СССР [2, 4, 6, 7].

В 40–50-х годах XX века на географическом факультете Казанского университета обучалось около 250 студентов. Штатный состав преподавателей кафедр также был достаточно малочисленным. В 1948–1949 учебном году на трех кафедрах факультета было всего два профессора, три доцента, пять ассистентов, один аспирант, заведующий этнографическим музеем и шесть лаборантов. Из преподавательского

состава всего четыре человека имели ученую степень [1, 5]. Подготовка специалистов велась по геоморфологии, физической географии и климатологии. В летний период студенты старших курсов имели возможность проходить производственную практику на всей территории бывшего СССР, включая Поволжье, Урал, Сибирь, Дальний Восток, Среднюю Азию, Казахстан, Закавказье и др.

В 40-х годах XX века научно-исследовательская работа на географическом факультете Казанского университета велась по единой проблеме – «География ТАССР и смежных областей», в 50-х годах она расширилась до «Географии Среднего Поволжья (преимущественно ТАССР)». Кафедры факультета более детально конкретизировали эти проблемы, исходя из своих научных направлений: «Геоморфология Среднего Поволжья», «Климат ТАССР», «Экономическая география ТАССР» и др. В эти годы в рамках научно-исследовательских работ изучались малые реки, энергетические ресурсы. В период строительства Куйбышевской ГЭС сотрудники факультета принимали активное участие в экспедиционных работах по исследованию береговых зон будущего Куйбышевского водохранилища [1, 5].

Именно в 40–50-х годах XX века произошло становление географического факультета КГУ, и наличие высококвалифицированного научного и педагогического коллектива позволило существенно поднять уровень научных исследований, выйти за пределы местной и региональной тематики, решать теоретические и методологические проблемы географии и значительно расширить образовательное поле.

Во время Великой Отечественной Войны количество студентов резко сократилось. Так, в КГПИ количество студентов сократилось наполовину, а к весне 1943 года осталось всего 13 студентов [6]. В учебном здании института разместился госпиталь, и географический факультет был переведен в здание Петропавловского собора. Вес-

ной 1942 года географический факультет пединститута окончили 26 студентов, учительского института – 30 человек; в 1943 году на факультете было лишь 8 выпускников, а в 1944–1946 факультет не выпустил ни одного специалиста [2, 6, 7].

В сентябре 1949 года на географическом факультете КГПИ открылась новая кафедра – кафедра методики преподавания географии и школьного краеведения. Заведующим кафедрой стал выпускник КГУ, профессор, член-корреспондент АПН РСФСР В.А.Кондаков. Он имел большой опыт педагогической работы, и поэтому на кафедре методики преподавания географии основное внимание уделялось вопросам улучшения педагогической практики студентов и укрепления связи преподавателей кафедры с учителями городских и сельских школ республики. Научно-исследовательская работа кафедры была посвящена вопросам совершенствования школьной и вузовской методики преподавания географии и краеведения. Профессор В.А.Кондаков написал работу «Географические картины и методика их педагогического использования», опубликовал в «Известиях АПН РСФСР» и в журнале «Вопросы географии» цикл статей по методике преподавания физической и экономической географии, вел исследования по теме «Краеведческий принцип в преподавании географии». Под руководством В.А.Кондакова преподаватели кафедры занимались обобщением опыта проведения педагогической практики студентов в общеобразовательных школах, вопросами воспитания учащейся молодежи на занятиях по географии и краеведению в школе, вузе и др. Результаты этих работ были опубликованы в журнале «Совет мактабе», в книге «Учителя географии в своей работе» и др. К сожалению, в 1952 году кафедра методики преподавания географии и школьного краеведения была ликвидирована [2, 4, 6].

Географический факультет КГПИ как самостоятельный факультет существовал до 1954 года, затем был вновь объединен

с факультетом естествознания и получил новое название – естественно-географический факультет. На кафедре географии КГПИ в 40–50-х годах XX века научно-исследовательская работа велась по проблемам вузовской и школьной методики преподавания географии, истории географической науки, по вопросам политехнического образования при изучении географии. Наиболее существенные изменения в развитии географического образования в КГПИ произошли в 1956–1957 учебном году в связи с введением в педагогических вузах РСФСР подготовки учителей географии широкого профиля с пятилетним сроком обучения [6, 7].

В 1962 году на естественно-географическом факультете КГПИ начали готовить учителей по специальности «География на английском языке». Желающих учиться на этом факультете было много, однако, к сожалению, в 1965 году их подготовка была прекращена [4, 7].

В 60-е годы XX века в Казанском финансово-экономическом институте успешно работала кафедра экономической географии. Возглавлял кафедру выпускник Казанского педагогического института профессор П.В.Абрамов, ставший впоследствии ректором КФЭИ. Кафедра работала в творческом сотрудничестве с преподавателями родственных кафедр КГУ, КГПИ, КФВЗИСТ.

Во второй половине 60-х годов XX века географический факультет КГУ становится самостоятельным творчески работающим факультетом. Впервые все три кафедры – физической географии, экономической географии, метеорологии и климатологии – возглавили доктор наук, профессора А.В.Ступишин, Н.И.Блажко, Н.В.Колобов. На кафедрах действовала аспирантура, был создан Диссертационный совет, укрепились научные связи с ведущими университетами страны и зарубежья [5].

В это время на географическом факультете КГУ значительно возрос интерес к исследованию математических методов

в различных областях географии и метеорологии, что послужило импульсом для развития научных исследований. Признанным вкладом казанских ученых-географов в развитие комплексной теории географических систем, использование математических методов явилось проведение в 1971 году в Казанском университете II Всесоюзного совещания по применению математических методов в географии. С 1978 года кафедрой экономической географии КГУ заведует профессор А.М.Трофимов. В эти годы теоретические достижения кафедры связаны с геоситуационным подходом, который базируется на результатах взаимодействия и столкновения производственных, социальных и природных «интересов» [8].

В 1960–70-х годах в КГПИ преподавателями кафедры географии естественно-географического факультета уделялось серьезное внимание изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта учителей географии и внедрению его результатов в практику работы школ республики. Наиболее значительные результаты в этой области были достигнуты доцентами кафедры географии В.Г. Музафаровым, В.П. Игнатьевым, Р.Г. Рахматуллиной и др. В эти годы наиболее значительной формой оказания помощи органам народного образования и школам явилось издание учебников, учебных пособий, методических разработок и составление программ по географии, особенно для национальных школ республики.

В 1962 году кафедра географии КГПИ (зав.каф. доцент В.Г.Музафаров) явилась инициатором движения за оказание помощи учителям сельских школ республики. С этой инициативой преподаватели кафедры через средства массовой информации, в первую очередь, через газету «Советская Татария» и «Учительскую газету», обратились к ученым города Казани, республики и РСФСР с призывом помочь сельским учителям. Ученый совет КГПИ одобрил это начинание и предложил всем кафедрам

института развернуть работу в сельских районах, в первую очередь в подшефных Алексеевском, Арском, Буинском, Высокогорском, Чистопольском, Камско – Устьинском и др.

Начиная с 80-х годов XX века доцент Э.М.Хакимов занимается исследованием философских проблем естествознания, разработкой теории иерархии, представляющей собой теорию развития сложных многоуровневых объектов природы и социально-организованных общественных систем. В 1986 году он публикует монографию «Моделирование иерархических систем. Теоретические и методические аспекты» и учебное пособие «Системно-симметричный анализ объектов природы». В 1993 году по данной проблеме им защищена докторская диссертация. Эти исследования положили начало новому научному направлению системного анализа сложных научных объектов природы и общества и явились основой возникновения научной школы.

В 1989 году из состава кафедры географии КГПИ выделились две самостоятельные кафедры – кафедра экономической и социальной географии (зав. кафедрой проф. Р.А.Дулаева) и кафедра физической географии и геологии (зав. кафедрой проф. Э.М. Хакимов). С 1990 года на кафедре экономической и социальной географии усилилась научная работа, что связано прежде всего с открытием при кафедре аспирантуры по специальности 25.00.24 «Экономическая, социальная и политическая география». Опубликовано значительное количество научных и учебно-методических работ, результаты исследований были представлены на Всероссийских, региональных, республиканских научно-методических и научно-практических конференциях и семинарах.

На географическом факультете КГУ за многие десятилетия сформировались известные в России и странах СНГ научные школы: геоморфологическая; метеорологическая; математико-географического моделирования. К числу основных научных

достижений геоморфологов относятся: установление основных закономерностей экзогенного рельефообразования на равнинах (В.Н.Сементовский, А.В.Ступишин, А.П.Дедков); разработка глобальной модели эрозии и стока наносов, изучение их пространственной и временной изменчивости (А.П.Дедков, В.И.Мозжерин). На кафедре экономической географии и регионального анализа профессором А.М.Трофимовым сформирована геоситуационная концепция в географии, реализующая управленческий аспект моделирования окружающей среды. Метеорологами изучена структура и динамика циркуляционных систем во внетропических широтах Северного полушария, выявлены основные закономерности изменения современного климата в различных пространственных масштабах (И.В.Колобов, Ю.П.Переведенцев, М.А.Верещагин, Р.Р.Хайруллин и др.).

Основными научными направлениями кафедр географического факультета КГУ являются: глобальные и региональные проблемы геоморфологии; геоэкология Среднего Поволжья; пространственный анализ социо-эколого-экономических систем; мониторинг, анализ и моделирование изменений глобального и регионального климата, циркуляционного и энергетического режима атмосферы.

В КГПИ научно-исследовательская работа кафедры географии в 60-х и 90-х годах XX века проводилась по трем основным направлениям: теоретические вопросы геоморфологии, гидрологии, геологии и ландшафтоведения; методика преподавания физической и экономической географии в школе и вузе; изучение социально-экономической географии ТАССР и Поволжского экономического района.

Следовательно, в 90-х годах XX века и в начале XXI века на географическом факультете КГУ и естественно-географическом факультете КГПУ велась большая работа по интеграции деятельности кафедр в научной, образовательной и воспитательной сферах. Научные исследования

выполнялись в рамках основных научных направлений факультетов.

В 2000 году на базе Набережночелнинского государственного педагогического института открывается географический факультет, где началась подготовка учителей географии на дневном и заочном отделениях. Кафедру географии возглавил выпускник КГУ профессор А.Г. Мусин.

С первого сентября 2002 года в КГПУ вновь был восстановлен географический факультет как самостоятельное структурное подразделение. В состав факультета вошли кафедры физической географии и геоэкологии (зав. кафедрой – доцент И.А.Уразметов), экономической географии и МОГ (зав. кафедрой – профессор И.Т.Гайсин). В 2003 году в составе факультета была организована кафедра биоэкологии (зав. кафедрой – профессор И.И. Рахимов), и в 2007 году была создана кафедра английского языка естественно-математических факультетов (зав. кафедрой – доцент А.А.Валеев). Восстановление географического факультета имело огромное значение в развитии географического образования в педагогическом университете. Если ранее в КГПУ готовили учительские кадры только по специальностям «География с дополнительной специальностью биология», то с началом самостоятельного функционирования факультета появилась возможность открыть новые специальности «География со специализацией геоэкология» (с 2003 г.); «География с дополнительной специальностью английский язык» (с 2004 г.); «Социально-культурный сервис и туризм» (с 2007 г.); «Биоэкология» (с 2007 г.). Началась подготовка бакалавров по направлению «Естественно-научное образование» – бакалавров экологии (с 2005 г.), бакалавров географии (с 2007 г.).

Усилилась подготовка высококвалифицированных учительских кадров. На географическом факультете ТГГПУ работают 8 докторов наук, 26 кандидатов наук (2008).

Основной тематикой научно-исследовательской работы кафедр геогра-

фического факультета ТГГПУ являются: системный анализ природно-социальных систем (системно-философский анализ общественных отношений); изучение природно-территориальных и техногенно-нарушенных комплексов Среднего Поволжья и преимущественные пути миграции в них органических соединений; социально-экономическое развитие Татарстана, России и стран СНГ на современном этапе; изучение биокомпонентов экосистем в условиях антропогенной трансформации естественных природных ландшафтов Среднего Поволжья; актуальные проблемы методики обучения географии Татарстана, России и стран СНГ.

Решением ученого совета КГУ в 2006 году географический факультет был объединен с экологическим факультетом и в настоящее время называется факультетом географии и экологии КГУ. В 2008 году также были объединены кафедры физической географии и геоэкологии с кафедрой экономической географии и регионального анализа в кафедру физической и экономической географии КГУ (заведующий В.А. Рубцов).

С 1 августа 2008 года, несмотря на огромную научную, учебную, воспитательную работу, производимую кафедрами на географическом факультете, решением ученого совета ТГГПУ географический и биологический факультеты были объединены в один естественно-географический факультет. В настоящее время продолжают научные связи кафедр географии КГУ, ТГГПУ, НГПИ, КГФЭИ между собой.

Таким образом, на всем протяжении развития географического образования в вузах города Казани выделяется особая роль ученых географов КГУ и ТГГПУ. В развитии географического образования в вузах Республики Татарстан можно выделить несколько этапов:

1-й этап – началось преподавание географии сначала в КГУ в начале XIX века и с начала XX века в Казанском учительском институте.

2-й этап – связан с открытием географических кабинетов и кафедр физической и экономической географии в КГУ, КГПИ, КФЭИ.

3-й этап – создание географических факультетов КГУ, КГПИ, Набережночелнинского ГПИ как самостоятельных структурных подразделений, творческий рост профессорско-преподавательского состава этих факультетов.

4-й этап – начинается с начала XXI века. Это связано с объединением географических факультетов КГУ, ТГГПУ в целях оптимизации учебно-воспитательного процесса. Однако, эти объединения отрицательно повлияли на развитие географического образования в этих вузах и в целом по республике.

Литература

1. Александров, И.Н. Проблемы географии в Казанском университете / И.Н. Александров. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1964. – 250 с.
2. Гайсин, И.Т. Географическому образованию в ТГГПУ 90 лет // Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе школы и вуза / Г.Х. Хазеев, Р.И. Гайсин // Поволжская науч. практ. мет. конф., посвящ. 90 летию географического образования в ТГГПУ. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. – С. 4–7.
3. Дедков, А.П. Владимир Николаевич Сементовский 1882–1969 / А.П. Дедков, Ю.В. Сементовский. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2002. – 16 с.
4. Казанский государственный педагогический институт. – Казань, 1974. – 198 с.
5. Переведенцев, Ю.П. Факультет географии и геоэкологии: становление и развитие / Ю.П. Переведенцев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – 36 с.
6. Тайсин, А.С. Научно-исследовательская деятельность на кафедрах географии / А.С. Тайсин, И.Т.Гайсин, Э.М. Хакимов // Вестник ТГГПУ. – 2006. – № 6. – С. 64–70.
7. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань: Идел-Пресс, 2006. – 288 с.
8. Степин, А.Г. Некоторые аспекты развития экономической географии в Казани / А.Г. Степин, В.А. Рубцов, А.М. Трофимов // Географические исследования и образования в регионе: матер. регион. науч.-практ. конф. / сост. Е.Н. Кубышкина. – Казань: РИЦ «Школа», 2005. – С. 86–190. ■

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

РАЗВИТИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗАХ БОЛГАРИИ

В.П.Зелеева

Ключевые слова: болгарская вузовская педагогика, интерактивная образовательная среда, интерактивные образовательные технологии.

Интеграция Болгарии в единое Европейское образовательное пространство потребовала пересмотреть способы организации образования в вузе с целью повышения качества подготовки студентов к будущей профессионально-творческой деятельности. Усилия болгарских вузовских педагогов направлены на использование интерактивных образовательных технологий, которые ставят студентов, как будущих специалистов, в позицию активных субъектов собственного образования. В этом направлении в болгарской вузовской педагогике можно обнаружить интересные идеи по организации педагогической поддержки самостоятельности и активности студентов и их профессионально-творческой направленности. Интерактивные технологии рассматриваются как вид педагогических технологий, несущих в себе потенциал косвенного управления процессом обучения, опирающемся на процесс совместной деятельности преподавателя и студентов. Назначение интерактивного взаимодействия состоит в изменении, совершенствовании моделей поведения и деятельности всех участников педагогического процесса. Педагогическое общение и педагогические взаимодействия преподавателя и студентов в образовательном процессе приобретают особое значение и становятся важным условием организации образовательного пространства в вузе, направленного не только на цели профессиональной подготовки, но и на цели

общекультурной подготовки специалиста к успешному самоопределению и самореализации в социо-культурном пространстве [4, 5, 7, 9].

Термин «интерактивность» происходит от психологического термина «интеракция», что означает взаимодействие. По мнению болгарского психолога Л.Десева, интеракция – это взаимодействие и взаимовлияние между людьми в процессе общения [8, с.200]. Глубокий сопоставительный анализ понятий «педагогическое общение», «взаимодействие» и «интеракция» дает Г.Димитрова [9, с.159]. Она подчеркивает особенное значение педагогического общения, проявляющегося как взаимодействие и сотрудничество, и считает интерактивность, важной характеристикой общения, подразумевающей активную роль не только педагога, но и учащегося [9].

Широко используемые в последнее время в теории и практике образования «интерактивные методы», «интерактивная педагогика», «интерактивный педагогический процесс», «интерактивное взаимодействие» имеют в виду такое взаимодействие, которое со стороны педагога реализует педагогическую поддержку самостоятельности и самости студента, строящего в сотрудничестве с педагогом собственное образование. При этом определение «интерактивный» во всех вышеперечисленных терминах подчеркивает их альтернативность традиционным методам, педагогике, процессу [1, с.300].

С точки зрения болгарских педагогов [13, с.297–298], для интерактивных педагогических технологий характерны:

- научно обоснованные и научно доказанные предписания, правила взаимодействия как операционализация учебного процесса на основе осуществления интенсивного взаимодействия, которое провоцирует активность преподавателя и студентов;

- уточненные и ранжированные цели, ориентированные на совместное творчество и на педагогический процесс в целом так, что взаимодействие удовлетворяет целям и потребностям студентов и обеспечивает тесную связь между целями и мотивами учения;

- логическая последовательность, комплексность и такая иерархия процедур и операций, которая требует соблюдения прав обеих сторон взаимодействия, при этом личность студента ставится в центр совместной деятельности;

- рациональное сочетание элементов регламента и творчества в учебной деятельности, стимулирующее творческую инициативу студентов;

- баланс алгоритмизации и гибкости вносит разнообразие и вариативность в интерактивную деятельность, делает возможным диалог преподавателя и студентов на основе взаимоуважения, партнерства и сотрудничества, ставя их в равные позиции участников;

- принятие личной автономии и мобильности студента, поддержка их выбора и решений, рефлексия познавательных действий и возможностей, поддержка индивидуального развития студентов;

- взаимодействие протекает в условиях современно оснащенной учебной среды;

- обе стороны процесса обучения: и преподаватель, и студент довольны результатами учебного взаимодействия.

Изучаются качественные характеристики общения преподавателя со студентами, где особое внимание обращается на мнение студентов. Отмечается, что учебная мотивация и учебный результат напрямую

зависят от характера отношений «преподаватель – студенты». Болгарскими исследователями отмечается, что со стороны преподавателя не всегда поддерживается дисциплина, не предъявляются четкие требования и правила, часто проявляется неуважительное отношение к студентам, иногда унижающее достоинство студента как личности, часто проявляется безразличное отношение к взаимодействию и процессу обучения в целом [2, 6, 11, 12].

На основе изучения отношений «преподаватель – студенты» можно выделить их типы: 1) взаимоположительные, оптимизирующие общение; 2) взаимопротиворечивые, которым необходима педагогическая коррекция; 3) взаимоотрицательные, взаимотравмирующие, нуждающиеся в кардинальной перестройке; 4) обезличенные, формальные, педагогически неполноценные.

Характер педагогического общения определяет эффективность образовательных и воспитательных процессов в вузе, т.к. преподаватель олицетворяет определенную область научного знания, отношение к преподавателю переносится студентами на учебную дисциплину и процесс ее изучения. Следовательно, при отсутствии коммуникативного благополучия, в условиях внешнего принуждения или психологического манипулирования затрудняется самореализация студента, и меняется в худшую сторону отношение к процессу обучения. Также отмечалась прямая зависимость мотивации обучения и характера педагогических отношений. Гуманизация отношений «преподаватель – студенты», взаимное уважение всех участников образовательного процесса в вузе повышает статус студента и предполагает непредвзятое отношение к студентам со стороны преподавателей. Этот процесс рассматривается болгарскими педагогами как необходимая основа для создания благоприятного психологического климата доверия, на базе которого у студентов выстраивается ответственное отношение к учебе, стремление вносить свой вклад в процесс обучения [2, 10, 11, 12].

В условиях гуманизации и демократизации высшего болгарского образования большие надежды возлагаются на модернизацию образовательного процесса и внедрение таких образовательных технологий, которые позволяют гуманизировать сам процесс взаимодействия обучающего и обучаемого. По мнению болгарских коллег, для реализации интерактивного подхода в вузовской педагогике необходимо развитие интерактивных умений вузовского преподавателя [4, 5, 7]. Доминирование лекционных занятий в практике вуза приводит к монологичности процесса обучения, а, следовательно, и к пассивности и незаинтересованности студента. Болгарские педагоги предлагают формы и методы, развивающие творческие качества педагога, необходимые для построения интерактивного обучения. Прежде всего, это методы, развивающие аналитическое мышление и рефлексивность, исследовательские и экспериментальные умения, коммуникативные умения: метод проектов, групповые дискуссии, конференции, методы, моделирующие будущую профессиональную деятельность и т.д. Развивать профессионально-творческую направленность помогают: включение в деятельность по решению актуальных научно-исследовательских проблем, решение нестандартных задач профессиональной деятельности, игротехнические процедуры и т.д. [7].

Цель организации интерактивного взаимодействия в изменении, совершенствовании моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса на основе полилога, диалога, мыследеятельности и смыслов творчества, свободе выбора, ситуации успеха, позитивности и оптимистичности оценивания, рефлексии и др. Остановимся на том, как рассматриваются эти понятия, и какой смысл им придается в контексте интерактивного образования [1, с.301].

1. *Полилог* – «многоголосие», в котором существует право голоса каждого участ-

ника педагогического взаимодействия; право каждого участника педагогического процесса на свою индивидуальную точку зрения, на готовность и возможность высказать ее, право на свой смысл по обсуждаемой проблеме; право на возможность существования любой точки зрения, любого смысла, отказ от абсолютных истин;

2. *Диалог* – это восприятие участниками диалога друг друга как равных партнеров; умение слушать и слышать друг друга; утверждение чужого «Я» независимо от взгляда, характера; помощь педагога в учащемся в решении задачи, право каждого участника взаимодействия быть самим собой, выразить себя, реализовать свой потенциал по своей модели, своему плану; сотрудничество преподавателя и студента; восприятие партнера по педагогическому взаимодействию субъектом деятельности; потребность и способность к рефлексии своей деятельности, взаимодействия.

3. *Мыследеятельность* – это: организация мыслительной деятельности участников педагогического процесса; не усвоение учащимися готовых истин, а самостоятельное решение проблем через осуществление системы мыслительных операций; проблемное обучение; самостоятельное выполнение учащимися различных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и т.д.); сочетание различных форм организации учебной деятельности студентов (в частности, индивидуальной, парной, групповой); процесс обмена мыслями между участниками педагогического процесса.

4. *Смыслов творчество* – процесс осознанного создания субъектами педагогического взаимодействия нового содержания как значения предметов и явлений окружающей действительности; выражение индивидуального отношения к явлениям окружающей действительности; рефлексия с позиций своей индивидуальности; понимание каждым участником педагогического процесса смысла изучаемого, рассматри-

ваемого явления, события, ситуации, предмета; обмен индивидуальными смыслами между участниками педагогического взаимодействия; обогащение индивидуально-го смысла за счет обмена, соотношения с другими смыслами; содержание педагогического процесса становится продуктом, результатом смысловторчества его участников.

5. *Межсубъектные отношения* – такие отношения, при которых участники педагогического взаимодействия (преподаватель и студент) являются субъектами педагогического процесса, т.е. его полноценными участниками, самостоятельными, творческими, активными, ответственными. Субъектность студента во многом определяется субъектной позицией преподавателя. Каждый участник педагогического процесса создает условия для своего развития.

6. *Свобода выбора* предполагает сознательное регулирование и активизацию участниками педагогического процесса своего поведения; создает условия для педагогических взаимодействий, которые способствуют их оптимальному развитию, саморазвитию; возможность проявления субъектами педагогического взаимодействия своей воли; способность человека к сознательному регулированию и активизации своего поведения, потребность в преодолении препятствий, трудностей, возможность участников педагогического процесса действовать самостоятельно и взаимодействовать.

7. *Ситуация успеха* как целенаправленное создание комплекса внешних условий, содействующих удовлетворению радости, появлению спектра положительных эмоций; позитивность и оптимистичность оценивания, разнообразие педагогических средств, способствующих успеху в деятельности преподавателя и студентов; успех как мотив к саморазвитию, самосовершенствованию; организация деятельности студентов на принципах полилога,мыследеятельности, смысловторчества.

8. *Позитивность и оптимистичность оценивания* как отсутствие в педагогическом взаимодействии отрицательных и полярных оценок, готовность преподавателя при характеристике деятельности студентов, педагогического взаимодействия подчеркнуть ценность, неповторимость; значимость результата, достижения личности, стремление отметить позитивное изменение состояния (развития) студента; право студента на самооценку, оценку деятельности педагога, педагогического взаимодействия; способность педагога возвысить достоинство учащегося; опора в оценке деятельности на положительное; создание ситуации успеха в деятельности через оценку; преобладание положительных эмоций у преподавателя в процедуре оценивания; недопустимость сравнения достижений одного участника с другим.

9. *Рефлексия* – самоанализ, самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности, взаимодействия, потребность и готовность учащихся и педагога зафиксировать изменения своего состояния и определить причины этого изменения; процедура фиксации субъектом педагогического взаимодействия своего развития и саморазвития в педагогическом процессе [1, с.301–302].

Структура интерактивного педагогического взаимодействия дает возможность провести классификацию активных педагогических методов в соответствии с их ведущей функцией: методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации; методы обмена деятельностями; методы мыследеятельности; методы смысловторчества; методы рефлексивной деятельности; интерактивные игры.

В. Гюрова, В. Божилова, В. Вербанова, Г. Дерменджиева считают, что большая часть интерактивных методов реализуется именно в групповой работе [4]. Они выделяют характеристики интерактивной образовательной среды:

- обмен ролями преподавателя и студентов;

- высокая активность участников в групповой работе;
- ведущий учебной группы руководит процессом «изнутри»;
- работа основана на взаимодействии;
- используется нежесткий контроль, самооценка и взаимооценка;
- свобода участников в выборе места, времени и средств учения;
- благоприятный микроклимат;
- постоянная «обратная связь» [4, с.41–42].

В книге болгарских авторов, посвященной интерактивности в учебном процессе, перечисляются интерактивные методы: SWOT-анализ, «пирамида», «молния», «брейнсторминг» (мозговой штурм), «брейнрайтинг» (записывание идей), «лавина», «круг», сочинение, панельная дискуссия, «светофор», «фишбоулинг» («аквариум»), майн-мапинг (мозговые карты), рисунки, ролевые игры, имитационное моделирование, драматизации, постеры и др. [3, 4, 5, 13].

На основании перечисленных характеристик интерактивного обучения можно предположить, что у преподавателя появляются новые роли: роль поддерживающего, роль «гида», роль модели (примера), роль наставника (тренера), роль партнера и т.д.

Понятие «интерактивного образования» часто рассматривается в технологичной учебной среде, подкрепленной мультимедийными проектами и новыми информационными технологиями [3, 4, 5].

Реализация педагогической поддержки в условиях интерактивного обучения предполагает самостоятельную роль студента как автора и творца собственного учения, как участника обсуждения учебных планов и программ, как оценивающего качество вузовского образования и деятельность преподавателя.

Литература

1. Бедулина Г. Интерактивные методы создания благоприятной атмосферы и организации коммуникации в преподавании социально-гуманитарных дисциплин / Хуманизация и демократизация на университетского образование: сб. научн. ст. Кн. 3 – София: Издательство СУ «Св. Кл. Охридски», 2007. – С. 300–304.
2. Витанова Н. Разбирането за хуманизация на университетското образование и субект-субекните взаимоотношения в педагогическа процес / Хуманизация и демократизация на университетското образование: сб. научн. ст. Кн. 3. – София: Издательство СУ «Св.Кл. Охридски», 2007. – С. 28–34.
3. Гюрова В.Г., Божилова В. Магията на екипната работа / на болг.яз. – София: Агенция ЕВРОПРЕС, 2006. – 377 с.
4. Гюрова В.Г., Божилова В., Вълканова В., Дерменджиева Г. Интерактивност в учебном процессе или за рибаря, рибките и риболова / на болг. яз. – София: Агенция ЕВРОПРЕС, 2006. – 264 с.
5. Гюрова В.Г., Дерменджиева Г., Божилова В., Върбанова С. / Приключението учебен процес: Ръководство за университетски преподаватели / на болг. яз. – София: Агенция ЕВРОПРЕС, 2006. – 303 с.
6. Делибалтова В. Демократизация, глобализация, академични ценности и педагогическо образование / Хуманизация и демократизация на университетското образование: сб. научн. ст. Кн. 3. – София: Издательство СУ «Св. Кл. Охридски», 2007. – С. 17–23.
7. Денев Пл. Развитие на интерактивни умения за живот в условията на хуманизация и демократизация на университетското образование/ Хуманизация и демократизация на университетското образование: Сб. научн. ст. Кн. 3. – София: Издательство СУ «Св. Кл. Охридски», 2007. – С. 305–310.
8. Десев Л. Речник по психология. – С., 2003. – С. 200.
9. Димитрова Г. Общуването като възпитателен феномен / Теория на възпитанието / Съст. Л.Димитров. – С., 2005. – С. 159.
10. Маринова М. Хуманизирането на учебния процес в техническия университет в гр.Габрово през погледа на студентите / Хуманизация и демократизация на университетското образование: Сб. научн. ст. Кн. 3. – София: Издательство СУ «Св. Кл. Охридски», 2008. – С. 72–77.
11. Рангелова Ем. М. Хуманизация на университетското образование през погледа на български студенти/ Хуманизация и демократизация на университетското образование: Сб.

научн. ст. Кн. 3. – София: Издательство СУ «Св. Кл. Охридски», 2007. – С. 7–12.

12. Цветков Б., Терзиева Хр., Дочева Е. Исследовательская дейность на студентите от специалност педагогика на Софийския университет «Св. Климент Охридски» – Като резултат от хуманизация на отношенията / Хуманизация и демократизация на университетското образова-

ние: Сб. научн. ст. Кн. 3. – София: Издательство СУ «Св. Кл. Охридски», 2008. – С. 189–193.

13. Шивачева В. Интерактивные технологии и хуманизацията на педагогическия процесс в университета/ Хуманизация и демократизация на университетското образование: Сб. научн. ст. Кн. 3. – София: Издательство СУ «Св.Кл. Охридски», 2007. – С. 297–299. ■

ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, СПЕЦИФИКА, ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Ван Эньхуа

Ключевые слова: высшее педагогическое образование; педагогическая специфика и тенденции развития.

Современное состояние высшего педагогического образования в Китае отражает последствия некоторых образовательных реформ страны. Во-первых, в Китае достаточно долго педагогические университеты открывали не только педагогические специальности, но и те, которые были востребованы в стране в определенный период. Это были те специальности, популярность в обществе которых была очень велика, и поэтому их число увеличивалось. Наличие популярных специальностей значительно ослабляло педагогическое образование, однако популярность педагогических университетов за счет непедагогических специальностей помогала им сохраниться в сложные для страны экономические периоды. В этот период качество педагогической составляющей образования и высшего педагогического образования значительно снизилось.

Административная реформа высших учебных заведений объединила некоторые университеты и педагогические институты в один университетский учебно-научный комплекс. Такие университеты имеют значительное преимущество перед специализированными вузами, и хотя доля педагогического образования в комплексных

вузах невелика и составляет всего лишь 30–50%, тем не менее, университеты, образовавшиеся путем слияния, берут на себя задачу воспитания будущих учителей для местного среднего образования.

Чтобы привлечь как можно больше отличников-абитуриентов на учебу в педагогические университеты, шесть из них, подчиненных Министерству образования, это: Пекинский педагогический университет, Северо-восточный педагогический университет, Восточно-китайский педагогический университет, Средне-китайский педагогический университет, Южно-западный университет (бывший Южно-западный педагогический университет) и Шаньшинский педагогический университет освободили студентов педагогических специальностей от платы за обучение с начала 2007 года. Сегодня, согласно новой государственной политике, студенты педагогических специальностей получают высшее образование бесплатно.

Как одну из важных тенденций развития высшего педагогического образования следует выделить тенденцию диверсификации различных типов учреждений высших учебных заведений.

Во-первых, педуниверситеты и пединституты имеют свою независимую систему

воспитания студентов по педагогическим специальностям.

Во-вторых, комплексным университетам и однодисциплинарным университетам разрешается открывать педагогические специальности, кроме того, разрешается студентам-выпускникам непедагогических специальностей, закончившим комплексные университеты и другие однодисциплинарные университеты работать в качестве педагогов при условии конкуренции.

В третьих, уже создана группа профессионально-технических художественных и национальных пединститутов по всей стране, которая является предпосылкой для многообразного и разностороннего воспитания студентов по педагогическим специальностям. Сегодня в Китае существуют более 100 университетов и институтов, которые готовят студентов по педагогическим специальностям.

Следует также отметить, что все педуниверситеты и пединституты организуют подготовку педагогов без отрыва от производства за счет заочной и вечерней форм обучения. В некоторых комплексных университетах созданы пединституты для взрослых, институты менеджмента образования, технические пединституты и центры подготовки педагогов и т.д.

Таким образом, система педагогического образования в Китае постепенно изменяется. Учебные заведения, которые целенаправленно готовят педагогов, переходят в Китае с трехуровневой структуры: 1) средний педагогический техникум; 2) педагогическое спецучилище; 3) четырехгодичный вуз(основной курс) в новую повышенную трехуровневую структуру: 1) педагогическое спецучилище; 2) четырехгодичный вуз(основной курс); 3) аспирантура.

Специфика высшего педагогического образования в Китае отражает более чем 100 летний процесс развития высшего педагогического образования. Высшие педагогические вузы не только составляют четвертую часть среди общего числа вузов по всей стране, но и обладают своей неза-

висимой системой. К тому же, в Министерстве образования имеется специальное управление по педагогическому образованию – педагогический департамент.

В традиционных высших педагогических вузах структура изучаемых дисциплин одинаковая. В большинстве – это дисциплины основных гуманитарных и естественных наук: математика физика химия география биология китайский язык, история, педагогика, иностранный язык и другие. Единая структура вышеотмеченных дисциплин – это общая специфика высших педагогических вузов.

Таким образом, не только осуществляются целенаправленная подготовка педагогов и единая структура специальностей, но и реализуется единая модель воспитания педагогических кадров.

По мере того, как развивается высшее педагогическое образование, появилась группа наиболее известных педагогических вузов во главе с Пекинским педуниверситетом, который задает базовые образовательные парадигмы.

Одна из особенностей образования – это учиться у иностранцев как у учителей. В конце династии Цин в сфере высшего педагогического образования Китая была скопирована японская парадигма. В начале 1922 г., до освобождения, модель высшего образования США глубоко влияла на форму учреждения вуза и установку предметов в области высшего педагогического образования Китая. В 50-е годы XX века создавалась специальная и замкнутая система высшего педагогического образования, которая соединялась с собственно-государственной плановой экономикой, используя модель высшего педагогического образования бывшего СССР. Это осуществилось и в форме учреждения вуза, и в установке изучаемых предметов.

Одной из причин отставания педагогических исследований от актуальных задач развития образования в Китае можно считать то, что в исследованиях в сфере образования китайцы главным образом ос-

новывались на переведенных трудах и пропаганде зарубежной педагогической идеи на протяжении долгих лет. В начале XX века в сфере исследования в области педагогической теории были переведены японские педагогические труды. В 20-е годы XX века педагогическая идея и метод педагогического эксперимента США глубоко и широко воздействовали на исследование педагогики и практику Китая. После создания КНР китайцы главным образом рекомендовали достижения и результаты по образованию и обучению Советского Союза и учились у них. В то время с русского языка было переведено много учебников и пособий по педагогике, психологии и методике обучения. В последние 20 лет замечен прогресс проводимых самостоятельных исследований в области педагогических наук, и стали ощутимыми их результаты.

Таким образом, можно сделать вывод, что современные тенденции развития высшего педагогического образования в Китае характеризуются сочетанием инновации с опорой на традиции и богатое наследование.

На основе анализа развития высшего педагогического образования в Китае, мы выделяем три типа развития педагогических систем образования: ориентировочный, неориентировочный и смешанный тип педагогического образования. Соответственная этому система – это независимая установка (ориентировочный тип) и смешанная установка (неориентировочный и смешанный тип). Форма подготовки педагогов с целью направленности путем независимого учреждения педагогического воспитания называется ориентировочной системой педагогического образования или замкнутой системой. То есть, после поступления в вуз студенты рассматриваются как будущие учителя, а по окончании вуза будут назначены в средние школы и в детские сады на должность учителя или воспитателя.

Форма подготовки педагогов путем получения общего высшего образования называется неориентировочной системой

педагогического образования или открытой системой. Система смешанного типа – это система образования, которая используется страной в двух видах совместного существования – ориентировочный и неориентировочный тип. Использование формы образования смешанного типа благоприятствует диверсификации подготовки педагогов.

По мере того, как непрерывно повышается статус педагога, создается и совершенствуется система престижа педагога, решается задача общедоступности девятилетнего обязательного образования, система высшего педагогического образования в Китае превращается из замкнутой в открытую и осуществляется по смешанному пути, который сочетает ориентировочную подготовку с неориентировочной подготовкой, и в определенных условиях осуществится подготовка педагогов в педагогическом институте (факультете) комплексного университета.

Смешанная подготовка педагогов – это основная модель развития международного педагогического образования. Например, в США педагогический колледж развился в высший пединститут, а потом в педагогическое образование, которое состоялось в комплексном университете, и постепенно осуществлялся переход ориентировочного замкнутого типа в неориентированный тип. Система открытого педагогического образования показала, что высшее педагогическое образование не равняется педагогическому вузу. Но высшее педагогическое образование в Китае вынуждено сохранить независимую ориентировочную систему подготовки педагогов ныне и в будущем. Однако, эта система пока еще не может обеспечить кадровый состав педагогов, соответствующий стандартам XXI века и все еще вынуждена опираться на традицию.

В современном Китае в сфере воспитания педагогических кадров существуют две относительно независимые системы педагогического образования – воспитанием перед трудоустройством и подготовка

после трудоустройства. Общие педагогические вузы отвечают за воспитание перед устройством новых учителей, а местные педагогические институты стажировки и педагогические техникумы стажировки отвечают за подготовку после трудоустройства учителей. Эти две системы не связаны между собой и очень часто профессиональное обучение уступает место воспитанию. Интеграция воспитания и профессиональной подготовки учителей осуществляется постепенно.

В современном Китае, имеющем обширную территорию и огромное население, существует разница между регионами, поэтому возникла необходимость осуществить педагогическое образование по уровням, сформировать разумное размещение структуры и осуществить переход настоящей трехуровневой структуры (вуз – спецучилище – техникум) в новую трехуровневую структуру (аспирантура – вуз – спецучилище). На третьем собрании общегосударственной образовательной работы постановили, что к 2010 году педагог, как предметник в начальной школе и в низшей средней школе, в отдельности получит образовательный ценз спецкурса и высший образовательный ценз основного курса. А в высшей средней школе педагог, как предметник, и директор школы, имеющие ученую степень магистра, займут определенную долю. Среднее педагогическое образование неизбежно трансформируется в высшее. Исчезновение среднего педагогического образования на определенном этапе неизбежно, так как отвечает современным требованиям профессиональной подготовки педагогов в Китае.

В 1999 году в Китае был принят документ, закрепляющий «решение об углублении реформы образования и всестороннем воздействии прогрессу культурного воспитания, в котором выдвинули новую идею: экспериментально учредить пединститут в комплексном университете. Это не временное мероприятие, а отражение ориентации развития высшего педагогического образо-

вания Китая на международные стандарты. Это выражается в следующем:

Во-первых, обладающие условиями комплексные университеты расширяют границы обслуживания, осуществляют воспитание и подготовку педагогов в форме учреждения пединститута внутри с целью усиления педагогического образования.

Во-вторых, некоторые элитарные педуниверситеты расширяют перечень дисциплин и специальностей, распространяют идеи служения университета обществу, экспериментально превращают себя в комплексный университет на основе существующей интеграции и в условиях сохранения преимуществ отдельных частей, особенностей педагогического образования, масштаба и качества с учетом потребности общества и особенностей университета.

В третьих, некоторые педагогические спецучилища спецкурса и некоторые пединституты основного курса сольются в комплексные университеты, в структуре которых утвердятся пединститут под регулированием местного правительства. Это позволит пединституту или педуниверситету в составе комплексного университета лучше выполнять задачу подготовки педагогических кадров с использованием ресурсов комплексного университета.

В четвертых, независимые педагогические вузы надлежащим образом откроют непедагогические специальности с целью повысить комплексность вуза, усилить дисциплинарное пересечение и фильтрацию, дать разностороннее образование студентам, особенно углубят реформу системы и будут тесно сотрудничать с комплексным университетом. В дальнейшем такие вузы либо станут независимыми, либо превратятся в комплексные университеты, либо сольются в комплексные университеты.

Как нам известно, уровень и качество подготовки учащихся в большей мере зависит от профессиональных качеств педагога. Некоторые исследователи в Китае выделяют пять областей стандарта качества педагога: профессиональная мечта, уро-

вень знаний, идея образования, способность контроля (мониторинга) обучения, стратегия и поведение обучения. Для достижения этой цели в педагогическом образовании обновляются средства и методы воспитания, ведется эксперимент и инновация воспитательной модели. В Китае существуют следующие модели: «3+0.5+0.5» (фундамент – практика – повышение) или «1+2.5+0.5» (широкий профиль (слияние соответствующей специальности) – теория специальности – повышение на практике) предоставляют ценное заимствование для эксперимента и обновления этой сферы [1].

В третьих, в Китае планируется реализовать режим получения справки учительского ценза по экзамену. Государство должно как можно быстрее организовать экзамен по учительскому цензу перед обществом, оптимизировать структуру учительского состава из различных высших учебных заведений, предотвращать семейственность в педагогических коллективах в педагогических вузах. Экзамен по учительскому цензу может опираться на опыт развитых стран и осуществить следующее разделение: экзамен по специальности и экзамен по педагогике. Сдав экзамен по специальности, выпускники непедагогических вузов будут участвовать в подготовке по педагогике и по преподаванию на срок приблизительно 1 год в учреждении, которое страна признает, а потом поступят на экзамен по педагогике. Сдавшие экзамен могут получить справку об учительском цензе и будут приглашены в любую соответствующую уровню их подготовки школу. Выпускники педагогических вузов могут быть освобождены от экзамена по педагогике, однако обязательно примут участие на экзамене по специальности. Провалившие экзамен по специальности не будут удостоены справки. После обновления постепенно складывается «тип 4+1» (четырёхгодичный основной курс плюс одногодичный курс по педагогике) «тип 4+2» (четырёхгодичный основной курс плюс двухгодичный курс

магистра образования) «тип 3+1» (трехгодичный общий фундаментальный курс плюс одногодичный курс по педагогике) и другие модели воспитания учительского состава. Справку ценза может выдать только государственное административное ведомство образования. Университет только имеет право подготовить специалиста, но не имеет права выдать справку ценза.

В настоящее время в ситуации глобализации парадигма китайского педагогического образования находится на этапе перехода. Парадигма Пекинского педуниверситета может предоставить просвещение. В 2000 году университет в своей основе планирования развития указал, что он будет регулировать структуру изучаемых дисциплин и специальностей, в том числе и модель воспитания кадров с целью стимулировать переход Пекинского педуниверситета в исследовательский университет со спецификой педагогики и заложить прочный фундамент, чтобы Пекинский педуниверситет стал комплексным, специфическим, исследовательским и известным по всему миру университетом. В этих условиях проект воспитания кадров «4+X» в Пекинском педуниверситете и модель воспитания «3+1» в Ианчжоуском университете и в Нинпоском университете стали попыткой создать новую парадигму в сфере высшего педагогического образования. Однако, можно сказать, до сих пор новая парадигма не является широко распространенной. То, что старая парадигма постепенно исчезает, а новая еще не создается, приводит к тому, что затягивается рассмотрение реформы в сфере высшего педагогического образования, это осложняется еще и тем, что есть много разногласий по поводу ее внедрения.

Литература

1. Лю Хэчжон. Реформа и стратегия в сфере высшего педагогического образования / Лю Хэчжон // Исследование образования. – 1999. – № 10. ■

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Сауров Ю.А. Программа формирования методологической культуры субъектов образования	6
Фахрутдинова Л.Р. О стадиях саморазвития устойчивых способов переживания учебной деятельности	11
Милеев А.В. Этический уровень анализа понятия «ценностная направленность учителя»	18
Останина С.А. Развитие творческих способностей обучающихся в процессе художественно-эстетического образования	23

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Бухмин В.С., Корчагин П.А. Методика применения сетевых технологий на практических занятиях студентов радиофизиков	29
Тымко Н.В. Решение проблем интеграции общего среднего и дополнительного географического образования.....	33
Белякин А.М. Управление институциональными преобразованиями как условие развития вуза: рискологический подход.....	36
Нигматуллина И.А. Концепция обучения в течение всей жизни: возможные пути реализации в России	41
Фаттахова Д.А. Педагогические технологии преподавания иностранного языка в вузах США.....	47
Миронова Л.И. Алгоритм определения инновационности педагогического нововведения	53
Крысанов М.А. Структура и содержание самообразовательной деятельности курсантов высшего военного института.....	59
Садыкова Г.Ш. Лингводидактические особенности формирования связной речи учащихся	66
Наумова Т.В. Оригами как эффективное средство обучения геометрии в средней школе	72

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Давлетшина А.Ф. Социально-профессиональная компетентность – необходимая составляющая будущего специалиста технического вуза	78
Сбруева Т.А. Сравнительный анализ структуры характеристики профессиональной компетентности студентов педагогических и технических вузов.....	83

Саляхова Г.И. Развитие социальных компетенций студентов средствами иностранного языка..... 89

Сорока В.А. Критерии эффективности внутрифирменного обучения..... 94

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Радошнова И.Л. Развитие социальной направленности личности будущего менеджера..... 98

Каюмова К.Г. Тенденции развития правового образования и воспитания школьников 103

Макеева В.С., Бойко В.В. Дифференцированное воспитание в формировании физической культуры ребенка 108

Снегирева М.В. Педагогические возможности общественных ресурсов в правовом просвещении 115

Жмуров С.А. Ценности как системообразующий компонент физической культуры личности..... 121

Алиуллина А.А. Нравственно-воспитательный потенциал естественнонаучных дисциплин в формировании нравственной культуры учащихся..... 127

Галиев Р.Р. Формирование здорового образа жизни (на материале татарской этнопедагогики) 132

Калашникова М.М. Психологическая стрессоустойчивость как динамика саморегуляции профессиональной деятельности сотрудников оперативного состава МВД..... 137

Щербакова Т.А. Взаимосвязь интеллектуального развития и физической подготовленности детей дошкольного и младшего школьного возраста..... 142

Твердынин Н.М. Техника и личность: взаимодействие в социокультурном пространстве 148

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Валиева Т.В. Психологический опыт и переживание личности 154

Сысоева С.А. Структура и содержание психологического здоровья педагога 159

Хорьков Н.Ю. Проблема социально-психологической адаптации студентов в период обучения в вузе и после его окончания..... 164

Позова Г.Р., Фукин А.И. Психологические факторы успешности профессиональной деятельности планшетиста..... 168

Утяшев И.Р. Факторы и барьеры формирования морально-психологической готовности курсантов к будущей военно-профессиональной деятельности в условиях модернизации войск (сил) 173

Добротворская С.Г., Воронцова О.Г. Психолого-педагогическая модель развития готовности к имиджформирующей деятельности студентов – будущих культурологов	179
Межеричкая Л.Д., Дмитриева Н.В. Методы психодрамы и гештальта в развитии личностной идентичности студентов вузов	186
Шаехова Р.К., Латыпова Р.И. Особенности личностно-развивающего предшкольного образования	192
Дридгер К.А. Принцип народности воспитания в современном образовательном процессе	196
Шакирова Г.Ф. Межполовые различия проявления внутриличностного ролевого конфликта	202
Минибаева А.Р. Принципы воспитания и обучения в свободных школах.....	206
Богданова Т.Г. Психологические проблемы обучения детей с особыми образовательными потребностями	212
Биктагирова А.Р. Исследование психологической культуры руководителя.....	218
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	
Гайсин Р.И. Становление и развитие географического образования в вузах Республики Татарстан	224
ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
Зелева В.П. Развитие интерактивной образовательной среды в вузах Болгарии	231
Ван Эньхуа. Высшее педагогическое образование в Китае: современное состояние, специфика, тенденции развития.....	236

CONTENTS

EDUCATIONAL DRIVE TOWARDS SELF-DEVELOPMENT

Saurov Yu.A. The program of developing methodological culture of the subjects in the educational system	3
Fakhrutdinova L.R. On the stages of self-developing sustainable ways of coping with learning activity	11
Mileyev A.V. Ethical aspect of analyzing the concept of an educator's 'value motivation'	18
Ostanina S.A. Increasing a student's creativity in the process of artistic and aesthetic education	23

QUALITY IMPROVEMENT IN EDUCATIONAL SYSTEMS

Boukhmin V.S., Korchagin P.A. Using network technologies at seminars for students of radiophysics	29
Tymko N.V. Solving the problem of integration of general secondary and specialized education in geography	33
Belyakin A.M. Managing institutional transformations as a pre-condition for development in higher education: a study of risks	36
Nigmatullina I.A. The concept of lifelong learning and its possible realization in Russia	41
Fattakhova D.A. Technologies of teaching a foreign language in American institutions of higher educations	47
Mironova L.I. Algorithm of determining innovativeness of a pedagogical development	53
Krysanov M.A. Structure and contents of self-education of cadets at a military institution of higher education	59
Sadykova G.Sh. Lingvodidactic peculiarities of developing fluent and continuous speech at an educational institution	66
Naumova T.V. Origami as an effective means of teaching geometry in secondary school	72

COMPETENCE-BASED APPROACH TO TEACHING AND SELF-DEVELOPMENT

Davletshina A.F. Social and professional competence as a crucial factor of training a technology specialist	78
Sbrueva T.A. A comparative analysis of the structure of professional competence of students in technological and pedagogical higher education institutions	83
Salyakhova G.I. Enhancing students' social competences by means of foreign language	89
Soroka V.A. Criteria of efficiency of in-house education	94

PROBLEMS OF SOCIALIZATION AND INCREASING YOUTH CULTURE IN EDUCATION

Radoshnova I.L. Developing social orientation of a management student	98
Kayumova K.G. Some trends of developing legal education in secondary schools	103
Makeyeva V.S., Boyko V.V. Differential education at secondary school PE classes	108
Snegiryova M.V. Pedagogical use of public resources in law education	115

Zhmurov S.A. Values as a systemic element in the student's physical culture	121
Aliullina A.A. Moral and educatory capability of sciences in the formation of moral culture in secondary schools	127
Galiyev R.R. Building a healthy lifestyle (on the basis of Tatar ethnopedagogics)	132
Kalashnikova M.M. Psychological resistance to stress as dynamics of self-regulating professional activity of operational staff in the police force	137
Shcherbakova T.A. The connection between intellectual and physical development in pre-school education and junior primaries	142
Tverdynin N.M. Technics and person: interaction within the sociocultural space	148

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Valiyeva T.V. Psychological experience and personality emotions	154
Sysoyeva S.A. Structure and meaning of an educator's psychological health.....	159
Khorkov N.Yu. The problem of students' socio-psychological adaptation during and after studying at a higher education institution	164
Pozova G.R., Fukin A.I. Psychological factors of a plotter's professional activity.....	168
Utyashev I.R. Factors and obstacles of moral and psychological preparation of a cadet for his/her future professional military activity under modernization of armed forces.....	173
Dobrotvorskaya S.G., Vorontsova O.G. Psychological and pedagogical model of preparation of cultural studies students for image-forming.....	179
Mezheritskaya L.D., Dmitriyeva N.V. Psychodrama and Gestalt in development of personal identity of university students	186
Shayekhova R.K., Latypova R.I. Some characteristics of personal development of pre-school education	192
Dridger K.A. National roots in the modern educational process	196
Shakirova G.F. Gender differences in intrapersonal role conflict.....	202
Minibayeva A.R. Principles of education in free schools.....	206
Bogdanova T.G. Psychological problems of educating children with special educational needs	212
Biktagirova A.R. Studying psychological culture of an administrator	218

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Gaysin R.I. Genesis and development of geography studies in Tatarstan's higher education	224
---	-----

PROBLEMS OF FOREIGN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

Zeleyeva V.P. Developing interactive educational environment in Bulgarian universities	231
Van Enhua. Pedagogical education in Chinese higher school: current state, peculiarities, development trends	236

НАШИ АВТОРЫ

АЛИУЛЛИНА А.А. – аспирант кафедры педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани

БЕЛЯКИН А.М. – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник института педагогики и психологии профессионального образования РАО

БИКТАГИРОВА А.Р. – ассистент кафедры педагогической и социальной психологии Восточной экономико-гуманитарной юридической Академии г. Уфы; соискатель Российского государственного профессионально-педагогического университета г. Екатеринбурга

БОГДАНОВА Т.А. – кандидат психологических наук, профессор кафедры сурдопедагогики дефектологического факультета Московского педагогического государственного университета

БОЙКО В.В. – соискатель Орловского государственного технического университета, старший преподаватель кафедры «Туризм, рекреация и спорт»

БУХМИН В.С. – проректор по учебной работе, профессор Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ВАЛИЕВА Т.В. – ассистент кафедры психологии развития факультета психологии ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г.Екатеринбург

ВАН ЭНЬХУА – (Китай, провинция Хунань, Ван Эньхуа, профессор Хнанского политехнического университета)

ВОРОНЦОВА О.Г. – ведущий редактор Камской государственной инженерно-экономической академии (ИНЭКА)

ГАЙСИН Р.И. – аспирант кафедры экономической географии и методики обучения географии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани

ГАЛИЕВ Р.Р. – аспирант кафедры истории педагогики и этнопедагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ДАВЛЕТШИНА А.Ф. – заместитель директора по организационно-воспитательной работе филиала Уфимского государственного авиационного технического университета в г.Ишимбае, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук

ДМИТРИЕВА Н.В. – зав. кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор

ДОБРОТВОРСКАЯ С.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ДРИДЖЕР К.А. – аспирант кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, ассистент Оренбургского государственного педагогического университета

ЖМУРОВ С.А. – старший преподаватель Поволжского государственного университета телекоммуникаций и информатики (г. Самара)

ЗЕЛЕЕВА В.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

КАЛАШНИКОВА М.М. – старший преподаватель кафедры иностранных языков Камской Государственной Инженерно-экономической Академии г.Набережные Челны, соискатель кафедры психологии личности Казанского государственного университета

КАЮМОВА К.Г. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры филологии филиала Казанского государственного университета в г. Набережные Челны

КОРЧАГИН П.А. – старший преподаватель кафедры радиофизики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

КРЫСАНОВ М.А. – психолог отделения воспитательной работы Дальневосточного высшего военного командного училища г. Благовещенск

ЛАТЫПОВА Р.И. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Института развития образования Республики Татарстан

МАКЕЕВА В.С. – доктор педагогических наук, профессор Орловского государственного технического университета, заведующая кафедрой «Туризм, рекреация и спорт»

МЕЖЕРИЦКАЯ Л.Д. – аспирант кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин филиала Московского государственного педагогического университета, г. Новосибирск

МИЛЕЕВ А.В. – старший преподаватель Самарского государственного педагогического университета

МИНИБАЕВА А.Р. – ассистент кафедры английского языка естественно-математических факультетов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани

МИРОНОВА Л.И. – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике Уральского государственного педагогического университета (г.Екатеринбург)

НАУМОВА Т.В. – соискатель кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института имени М.Е.Евсевьева, заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального общеобразовательного учреждения «Гимназия № 29» городского округа Саранск Республики Мордовия, учитель математики высшей квалификационной категории

НИГМАТУЛЛИНА И.А. – аспирант института педагогики психологии профессионально-го образования учреждения РАО

ОСТАНИНА С.А. – аспирант заочной формы обучения Карельского государственного педагогического университета (г. Петрозаводск). Учитель музыкально-теоретических дисциплин МОУ «Гимназия № 37» г. Петрозаводска

ПОЗОВА Г.Р. – аспирант, ассистент кафедры общей психологии Набережночелнинского филиала Института экономики, управления и права

РАДОШНОВА И.Л. – преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Оренбургского государственного института менеджмента

САДЫКОВА Г.Ш. – соискатель ученой степени кафедры педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, учитель русского языка и литературы МОУ «Лицей № 35» г. Нижнекамска РТ

САЛЯХОВА Г.И. – ассистент кафедры английского языка естественно-математических факультетов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани, соискатель кафедры общей и социальной педагогики

САУРОВ Ю.А. – профессор кафедры дидактики физики и математики Вятского государственного гуманитарного университета, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

СБРУЕВА Т.А. – соискатель кафедры педагогических технологий РГУ им. С.А.Есенина г.Рязани

СНЕГИРЁВА М.В. – старший преподаватель кафедры правового и документационного обеспечения управления Института социологии и права Российского государственного профессионально-педагогического университета

СОРОКА В.А. – директор ООО «СЕРВИС КАДРОВ», г. Минск

СЫСОЕВА С.А. – заведующая отделом мониторинга и развития «Городского детского психолого-педагогического центра» г.Воронежа

ТВЕРДЫНИН Н.М. – заведующий кафедрой машиноведения, профессор Московского городского педагогического университета

ТЫМКО Н.В. – заместитель директора по воспитательной работе, учитель географии ГОУ средняя общеобразовательная школа № 443 г. Москвы

УТЯШЕВ И.Р. – психолог Казанского высшего военного командного училища (военного института)

ФАТТАХОВА Д.А. – ассистент кафедры английского языка естественно-математических факультетов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани

ФАХРУТДИНОВА Л.Р. – заведующая кафедрой психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани, кандидат психологических наук, доцент

ФУКИН А.И. – доктор психологических наук, профессор Института экономики, управления и права г. Казани

ХОРЬКОВ Н.Ю. – аспирант кафедры социальной психологии Московского гуманитарно-экономического института

ШАЕХОВА Р.К. – заведующая кафедрой дошкольного образования Института развития образования Республики Татарстан, кандидат педагогических доцент

ШАКИРОВА Г.Ф. – аспирант кафедры общей психологии Института педагогики и психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани

ЩЕРБАКОВА Т.А. – старший преподаватель кафедры физического воспитания Чувашской сельскохозяйственной академии

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского государственного университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают «Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова-Ленина» и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

С ноября 2006 года журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 года на журнал «Образование и саморазвитие» можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625 информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- «Ориентация образования на саморазвитие личности»;
- «Совершенствование качества образовательных систем»;
- «Компетентностный подход в обучении и саморазвитии»;
- «Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи»;
- «Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности»;
- «Проблема мониторинга качества образования»;
- «История образования и педагогической мысли»;
- «Проблемы зарубежной педагогики» и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- отправить статью в электронном варианте (pedagogika@ksu.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде (420008, г.Казань, ул. Кремлевская, д.18, КГУ, каф. педагогики, журнал «Образование и саморазвитие»);
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета

Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института

Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, шрифт 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **ключевые слова**, которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Ключевые слова: психическое состояние, ситуация, событие, субъективный опыт.

В тексте, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание на: слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

Модель готовности к ЗОЖ

Таблица 2

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, шрифт жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. *Бабанский Ю.К.* Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга

Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

б) статья из сборника научных трудов

Хабриева, О.А. Высказывания П.П.Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389.

в) статья из журнала

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г. (год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

По всем вопросам, связанным с журналом, обращаться на кафедру педагогики Казанского государственного университета к Галимовой Эльвире Габдельбаровне по телефону: **8(843) 231-54-26** или по электронному адресу: pedagogika@ksu.ru