

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 2(12) 2009 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2(12) 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 03-09/11-3

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Е. Матвеева

Ключевые слова: инновационная деятельность, творчество, саморазвитие.

Модернизация отечественной системы образования ведется в рамках осуществления идеи непрерывного образования, подготовленной всем развитием образовательной практики и педагогической науки.

В современных социокультурных условиях, в период смены парадигмы образования, особую актуальность приобретает проблема саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования современного специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, предметными знаниями по избранной специальности, развитыми способностями к самостоятельности и творчеству в ходе самоопределения стратегии своего личностного и профессионального бытия, что выступает в качестве базиса эффективности процесса непрерывного образования.

В качестве определяющего фактора успешности педагога, а значит, и востребованности на рынке образовательных услуг, в период профессиональной деятельности выступает наличие у него внутреннего стремления к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, расширению научного и общекультурного кругозора, поскольку только саморазвивающийся педагог способен воспитать саморазвивающегося ученика, и только конкурентоспособный педагог способен взрастить конкурентоспособную личность.

До настоящего времени остается малоизученной проблема выявления научных основ развития и саморазвития личности

педагога в условиях функционирования современной системы непрерывного образования, поскольку чаще всего проблемы творчества, творческого саморазвития личности являлись предметом исследований, посвященных будущему учителю (В.И.Андреев, Д.В.Вилькеев, Ф.Н.Гоноболин, Г.И.Горская, А.В.Запорожец, О.А.Конопкин, Н.В.Кузьмина, К.М.Левитан, Н.Ю.Посталюк, Р.П.Скульский, В.А.Сластенин, Н.М.Таланчук, И.Ф.Харламов, Г.И.Щукина и др.).

В исследованиях А.П. Акимова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.Г. Молчанова, Д.С. Савельева, и др. рассматривается проблема профессиональной компетентности педагога. В них представлены факторы, оказывающие существенное влияние на сохранение и развитие потенциала педагога.

Проведенный анализ научных работ, посвященных рассмотрению аспектов саморазвития личности, позволил установить, что саморазвитие – процесс, обусловленный биологически через анципацию, телеономичность, интроверсию, рефлексивность, определяет индивидуализацию как самореализацию человека в качестве субъекта собственной деятельности. Это означает, что процесс саморазвития рассматривается в диалектическом единстве противоположностей – социализации и индивидуализации, это неразрывно взаимосвязанный процесс, на определенной стадии дополняющийся самоуправлением личности, которая начинает сама сознательно организовывать собственную

жизнь, а значит, и конструировать в той или иной мере свое собственное развитие. Фактором, воздействующим на направленность и интенсивность самоизменения и одновременно степень его реализации, выступает не просто внешняя среда и влияние на человека других людей, а вырабатываемый самим человеком угол зрения на эти влияния, мера его понимания и принятия их для самого себя, то есть его личное решение, личностная позиция.

Отсюда вытекает тезис о том, что саморазвитие – целостный процесс социально-личностного развития, обусловленный субъективностью, субъектной деятельностью личности, условиями жизни и труда. Саморазвитие для человека является безусловной ценностью, саморазвитие есть творчество, обращенное на свою личность. Способность к активно-творческой позиции приобретает человек только самим в результате длительных целеустремленных усилий, направленных на изменение самого себя. Как результат творческой работы над собой происходит необратимое качественное изменение психологического статуса личности, выраженное в потребности в самосовершенствовании, самовоспитании, в построении себя как личности. Способность личности к саморазвитию мы рассматриваем неотъемлемым компонентом профессионализма педагога.

Принципы творческого саморазвития личности были предложены В.И. Андреевым: принципы саморазвития личности, научного познания, информативности, самоуправления, оптимизации, социализации, индивидуализации. Чаще всего они используются в совокупности, выступая в качестве регуляторов процесса саморазвития личности педагога.

Обеспечение непрерывности творческой деятельности является одной из труднейших задач. «Непрерывность деятельности поддерживается постоянно происходящим в ней обновлением и разнообразием (размышлений и планов, наблюдений и впечатлений, поисков и проб, проверок и са-

мокритики). Личность и деятельность, как бы «переливаясь» последовательно друг в друга в процессе активности, взаимно обновляются и побуждаются к дальнейшему движению» [1].

Системе непрерывного образования присущи такие свойства, как целостность, преемственность, прогностичность, адаптивность, поступательность, плавность, интегративность и ряд других.

Непрерывность трактуется как многомерная характеристика образования, которое включено в жизненный путь личности и неотрывно от него. Обеспечение непрерывного образования немыслимо без мониторинга инноваций, анализа, оценки и включения в процесс передачи и ассимиляции знаний, без взаимодействия с вузами страны посредством формирования совместных научно-образовательных структур.

Непрерывное образование нельзя сводить только к повышению уровня общеобразовательных и профессиональных знаний педагога. Он должен овладеть философской, исторической, эстетической культурой. В процессе непрерывного образования совершенствуется его духовное, экономическое и экологическое воспитание, повышается социальная активность и ответственность. Система непрерывного совершенствования педагогического мастерства должна обеспечить продвижение всех педагогов от одного уровня овладения творческой деятельностью к другому, более высокому, от «переоткрытия» известного к отдельным творческим находкам, от выбора имеющихся вариантов к поискам собственных, нестандартных, оригинальных решений.

Система непрерывного творческого саморазвития педагога исходит из ряда общих психолого-педагогических положений о развитии личности:

- развивать потребность в самоосуществлении, стремление быть оцененным окружающими по достоинству, желание стать «значительным»;
- развитие личности происходит только в процессе деятельности самого человека;

- многие качества человека формируются в межличностном общении;

- необходимо формировать личность в целом, а не отдельные качества, свойства характера;

- опираться на лучшие стороны личности, ее интересы, потребности, склонности, чувства [4].

Основными компонентами системы непрерывного творческого саморазвития педагога в процессе послевузовского образования, построенной на системном подходе, являются:

- целеполагание как системообразующий фактор;

- мотивация как потребность в саморазвитии, самообразовании, самореализации;

- содержание, формы, методы и средства самообразовательной и самовоспитательной деятельности и методической работы, включающие методическую, научно-методическую, научно-теоретическую (психологическую и педагогическую), философскую и культурологическую подготовку педагога;

- управление, т.е. организация, руководство, анализ, оценка, контроль, диагностические исследования, применение технологий управленческой деятельности и т.п.;

- результаты как переход педагога с одного уровня творческой деятельности на более высокий.

Все компоненты системы функционируют во взаимодействии и соорганизации и соответствуют общепсихологической теории деятельности, разработанной отечественными психологами С.Л.Рубинштейном, Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым и получившей развитие в работах В.В.Давыдова. В соответствии с данной теорией, построение деятельности индивида соответствует направляющей ее цепочке: потребность – мотив – цель – условия деятельности – выполнение – результат.

Профессиональное саморазвитие, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов

и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют *потребность в самосовершенствовании*.

Различают внешние и внутренние источники активности саморазвития. *Внешние источники* (требования и ожидания общества) выступают в качестве основных и определяют направление и глубину необходимого саморазвития. Вызванная извне потребность педагога в самовоспитании в дальнейшем поддерживается *личным источником* активности (убеждениями, чувством долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Эта потребность стимулирует систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс саморазвития.

Форм активизации педагогического творчества сейчас достаточно. Сегодня педагог имеет право свободно использовать новые технологии, учебные пособия, заниматься проектной, исследовательской, инновационной деятельностью. Если педагог относится к саморазвитию как к целенаправленной деятельности, то обязательным компонентом ее должен быть *самоанализ*. Способность анализировать не только чужой, но, прежде всего, свой собственный опыт, оценить успехи, разобраться в ошибках, учитывая внутренние и внешние мотивы, помогает педагогу определить дальнейшую индивидуальную траекторию самообразования. Такой направленный самоанализ может быть весьма продуктивным и является одним из факторов, оказывающим существенное влияние на рост профессионального мастерства.

Непосредственно процесс деятельности педагога, где проявляется его творческая продуктивность, нами понимается как

интегративная технология, складывающаяся из ряда самостоятельных технологий – исследовательско-аналитических, конструкторско-прогностических, деятельностно-регулятивных, коммуникативных. Предлагаемая критериальная основа отражает современные тенденции творческого труда в системе образования. Она сопоставима с общей тенденцией реформирования общества.

В литературе появились совсем недавно разработанные уровни профессионального роста учителя (И. Щербо), уровни его саморазвития:

Нулевой уровень – слабая методическая подготовка

1-й уровень – стабильные результаты при использовании традиционных программ и учебников

2-й уровень – применение новых технологий обучения.

3-й уровень – разработка новых форм учебных занятий

4-й уровень – разработка новых методик при частичном изменении содержания

5-й уровень – изменение содержания курса без изменения идеологии предмета

6-й уровень – создание авторского курса с изменением целевой и содержательной части

7-й уровень – создание авторского курса, не имеющего аналога, но востребованного социальным заказом и образовательным учреждением.

Проблема творческого саморазвития педагогов, его структуры, содержания при всей своей актуальности остается еще малоизученной, требует дальнейшей теоретической и особенно практической разработки.

Проблема организации саморазвития носит системный характер, зависит от множества факторов. В решении проблемы организации саморазвития педагогов должен стоять, в первую очередь, системный метод.

В основу системного подхода положено деление компонентов любой педагогической системы на функциональные (проек-

тировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский, гностический) и структурные компоненты (цель, информация, средства педагогической коммуникации, учащиеся, педагоги).

Результат реализации модели подготовки к саморазвитию педагогов представляет собой чрезвычайно важную и сложную составляющую данной системы. В качестве результатов реализации модели подготовки к саморазвитию, самосовершенствованию рассматривается уровень развития основных компонентов готовности к саморазвитию педагогов, а именно:

- высокая мотивация саморазвития;
- сформированность самосознания, рефлексии, самоконтроля, самостоятельности, адекватной самооценки;
- сформированность основных умений, связанных с деятельностью по самообразованию, самосовершенствованию педагога.

Рассмотрение сущности и методики организации и проведения работы по подготовке к саморазвитию позволили выделить принципы функционирования и реализации модели подготовки к саморазвитию педагогов: **принцип системности** – модель организации саморазвития педагогов призвана функционировать как целостная педагогическая система;

принцип индивидуального подхода – предполагает учет индивидуальных характеристик педагогов, построение индивидуальной траектории самосовершенствования педагога; **принцип сознательности и активности** – реализация модели организации саморазвития призвана мобилизовать активность педагога; **принцип развивающего обучения** – функционирование данной системы должно способствовать развитию мышления, самостоятельности, самоконтроля своей профессиональной подготовки; **принцип технологичности** – четкая организация процедур модели организации саморазвития, возможность диагностирования поставленных целей и задач, проектирование ориентировочных, контрольных и исполнительских действий.

Процессы кардинальных преобразований в системе образования требуют от педагога переориентации его деятельности на новые педагогические ценности, адекватные характеру научного творчества, что, в свою очередь, предполагает поиск новых путей развития творческой личности учителя, одним из которых является исследовательская деятельность. Она, как неотъемлемый компонент инновационных процессов в образовании, мотивирует педагогов на последующее развертывание своей профессиональной деятельности, активизирует самосознание, самообразование, саморазвитие, развивает креативные, коммуникативные, рефлексивные и прогностические способности, то есть приводит в состояние напряженной активности педагога-исследователя.

«Активизация профессионального саморазвития педагога в процессе освоения исследовательской функции педагогической деятельности обеспечивается, когда:

- в образовательном учреждении создана специально организованная развивающая, инновационная среда, предусматривающая толерантные отношения между коллегами, открытая для трансляции и социализации своего опыта;
- организовано сотрудничество педагогов-исследователей на основе фасилитирующего, конвенционального и полифункционального взаимодействия;
- педагог вовлечен в процесс управления развитием образовательного учреждения через соучастие, активное участие и партнерство» (И.О. Кирилова) [2].

С целью оптимизации процесса освоения педагогом исследовательской функции выявлены социально-педагогические условия, которые способствуют становлению педагога как субъекта профессиональной деятельности, формированию положительной мотивации в процессе совместной исследовательской работы.

Во-первых, это создание специально организованной среды через разработку

программы развития общеобразовательного учреждения, стимулирование исследовательской деятельности, организацию системы обучения педагогов. Инновационная деятельность образовательного учреждения как «специально организованная среда» способствует активизации деятельности педагога, его профессиональному росту, поднимает престиж педагога в его собственных глазах. Организация исследовательской деятельности, как форма внедрения педагогических инноваций, строится на основе программно-целевого управления развитием образовательного учреждения.

Во-вторых, организация совместной исследовательской деятельности и эффективного педагогического взаимодействия строится на фасилитирующих, конвенциональных отношениях. Социальный контекст, в котором происходит освоение педагогом исследовательской функции, и складывающиеся межличностные отношения поддерживают автономность педагога и способствуют его саморазвитию. Организация полифункциональных форм взаимодействия через освоение разнообразных педагогических ролей, участие в работе различных творческих групп по проблемам исследования, формирование собственной точки зрения – все это способствует профессиональному саморазвитию. Управленческие задачи направлены на специальную организацию деятельности и оптимизацию общения, вызывающих потребность к самовыражению и самореализации педагога, позволяющих вывести его из сферы узко-профессиональных, предметных интересов в сферу интересов общественных.

В-третьих, управление образовательным учреждением, основанное на демократических принципах, предполагающее вовлечение всех педагогов в управление развитием образовательного учреждения, повышает ответственность педагога за результаты своего труда.

Созданная специально организованная инновационная среда содействует реали-

зации исследовательской программы и выступает как важное условие саморазвития субъектов образовательного процесса. Организационная структура управления развитием образовательного учреждения определена как сложная линейно-функциональная структура с элементами матричного типа (И.О. Кирилова) [2].

Практика показывает, что основными формами повышения педагогического мастерства педагогов являются предметные курсы, открытые уроки, педсоветы, методсоветы, семинары в районном методическом кабинете, участие в работе методических объединений, творческих группах. Механический набор разнообразных форм методической работы, не взаимосвязанных между собой, отсутствие руководства процессом самообразования педагогов приводит к снижению эффективности методической работы.

Анализ межкурсовой подготовки учителей показал, что на уровне школ и районных методических кабинетов не сложилось системы диагностики образовательных потребностей учителей, только третья часть всех учителей охвачена различными формами непрерывного образования в системе методической работы на уровне района (С.А.Рогачев) [4]. Также Л.В.Мозгарев указывает на недостаточный учет профессиональных потребностей педагогов при формировании содержания повышения квалификации и отсутствие удовлетворительных методик их определения [3]. В связи с этим особенно актуальной является разработка непрерывной системы совершенствования педагогического мастерства педагога, которая должна организовываться на диагностической основе, адресно, с учетом индивидуальности, профессионального опыта, потребности каждого педагога. Особое внимание следует уделить преемственности между элементами повышения квалификации учителей.

Исходя из поставленных целей и задач, предполагается применять следующие методы организации повышения квали-

фикации педагогических и руководящих работников: анализ конкретных ситуаций, тематическая дискуссия, профессиональные игры, обучение через научно-исследовательскую работу, профессиональная консультация, авторская творческая мастерская, краткосрочные проблемно-тематические курсы, методологический семинар, подготовка методической продукции, подготовка научно-методического доклада или сообщения.

Основа деятельности управления профессионально-творческим развитием и саморазвитием педагога представлена совокупностью следующих положений:

- выработка стратегии развития педагога, определение его приоритетов, реализация этой стратегии через Программу развития и инновационные проекты;
- организация научных исследований, направленных на развитие профессионального образования, перевода его в новое качество;
- активное распространение инновационной образовательной деятельности, изучение и поддержка инновационной деятельности каждого педагога;
- обеспечение возможностей для личного и профессионального самосовершенствования каждого педагога за счет разработки и реализации специализированных программ развития и саморазвития личности;
- организация мониторинговой деятельности для оценки качества педагогической деятельности.

Наиболее рациональный вариант состоит в том, чтобы вооружать педагога методологическими основами саморазвития, но эти знания должны найти свое продолжение в соответствующих навыках учебной работы, в культуре творческого труда.

Работа по творческому саморазвитию призвана изменить статус педагога, повысить его самостоятельность и требует разработки новых моделей повышения квалификации, применения разнообразных форм работы.

Таким образом, образовательные учреждения могут быть обеспечены высококвалифицированными кадрами только тогда, когда повышение квалификации и творческое развитие и саморазвитие педагога обеспечены сильной методической базой.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. *Кирилова, И.О.* Руководство профессиональным ростом педагогов / И.О.Кирилова: [электронный ресурс]. – <http://festival.1september.ru/articles/415998/>.

3. *Мозгарев, Л.В.* Противоречия системы повышения квалификации работников образования / Л.В.Мозгарев // Вестник ВОИПКРО. Вып. 11. – Воронеж: ВОИПКРО, 2004. – С. 3–8.

4. *Рогачев, С.А.* Сельская малочисленная школа: перспективы развития / С.А.Рогачев. – Воронеж, 1998. – С. 45–46.

5. *Фридман, Л.* Мы сами все можем / Л.Фридман // Народное образование. – 1995. – № 6. – С. 79–82. ■

ПРОЕКТИРОВАНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Е.А.Евсецова

Ключевые слова: «Я-концепция», творческое саморазвитие, парадигма самообразования и творческого саморазвития личности.

Анализ современной ситуации совершенствования качества высшего педагогического образования и творческого саморазвития личности позволил выделить некоторое рассогласование между тем, что современные методики обучения истории педагогики еще очень далеки от реализации такой парадигмальной идеи, как ориентация студента на творческое саморазвитие.

Хотя в условиях быстроты обмена культурными ценностями от педагога XXI века требуется не только исключительная мобильность и высокий уровень способности к самоопределению, но и умение постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний, ценностно-смысловых ориентаций, возвращать свою духовность, а также конструировать себя и свое профессиональное будущее.

Как отмечает В.И.Андреев, в этой ситуации очень важно ориентировать студента на проектирование «Я-концепции» творческого саморазвития.

В связи с этим, приоритетными психолого-педагогическими условиями проектирования «Я-концепции» творческого саморазвития можно считать новую педагогическую парадигму самообразования и творческого саморазвития личности В.И.Андреева, которая строится на следующих базовых постулатах:

«1) осознание самоценности каждой личности, её уникальности;

2) неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе её творческого саморазвития;

3) приоритете внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней;

4) понимание природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности» [1, с.296].

Эта парадигмальная идея получила практическое применение в работах В.И.Андреева «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности» [1988], «Эвристика для творческого саморазвития» [1994], «Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития» [1996], что показывает принципиальную возможность обучения творческому саморазвитию студента, как будущего педагога.

Наши исследования показали, что новая педагогическая парадигма базируется на концептуальных положениях экзистенциального подхода к человеку, как уникальной и индивидуальной экзистенции.

Концептом экзистенциального подхода являются положения классического экзистенциализма:

- бытие человека определяется как экзистенция, т.е. способ личного существования человека, процесса внутреннего преодоления косности бытия, обретения собственного Я;
- познание бытия, экзистенции возможно только через познание себя, через выбор поступка, сострадания, ответственности за свою жизнь;
- мир познается не только разумом, но и интуицией, с помощью чувств; человек черпает из внутреннего Я, этого источника опыта, знания и творчества;
- экзистенциальная личность уникальна.

Экзистенциальный анализ педагогической парадигмы самообразования и творческого саморазвития личности показал, что экзистенциальная парадигмальная идея еще не реализована в обучении студентов истории педагогики.

Таким образом, целью и результатом реализации экзистенциального подхода в обучении истории педагогики в контексте парадигмы самообразования и творческого саморазвития личности становится «Я-концепция» творческого саморазвития студента, ядром которой является индивидуальная и уникальная экзистенция. Экзистенция, как уже было отмечено выше – это человеческая самость, созидающая самого

себя, самостоятельная в своем внутреннем мире, ответственная за свое профессиональное будущее и будущее Вселенной.

А предметом реализации экзистенциального подхода в обучении студентов истории педагогики являются педагогические условия проектирования и коррекции личностно-профессиональной «Я-концепции» творческого саморазвития.

Поэтому одной из проблем реализации экзистенциального подхода является проблема изучения истории педагогики с установкой на постижение человеческой личности и уникальной экзистенции выдающегося педагога, которые бы способствовали пробуждению индивидуальной экзистенции студента, его духовности и креативности и оказывали бы помощь в обретении собственного профессионального пути в жизни и творчестве.

Таким образом, целесообразнее обновление целей, содержания, совершенствование форм и методов обучения студентов истории педагогики ориентировать на развитие личностных качеств «самости» (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации), развитию «само»-процессов к непрерывному личностному и профессиональному саморазвитию. В нашем исследовании мы опирались на применение таких приоритетных принципов как: принцип экзистенциализма, интенсификации самопроцессов, творческой рефлексии, ориентации вузовского преподавателя и студента на непрерывное творческое саморазвитие и др.

В связи с этими положениями рассмотрим авторскую позицию в отношении понимания сущности, структуры, функций «Я-концепции» студента в обучении истории педагогики. Вообще, проблема «Я» рассматривается философией, психологией, педагогикой и другими науками, в которых акцентируется внимание на понятиях: личность, сознание и самосознание. Отечественные психологи Б.Г.Ананьев,

А.Н.Леонтьев, В.В.Столин, В.С.Мерлин и другие рассматривают «Я» как внутреннее ядро личности, как ее индивидуальное самосознание, как систему представлений о самом себе, как результат самосознания. Философ А.Г.Спиркин под понятием «Я» имеет в виду «личность, освещенную светом своего самосознания, т.е. такую личность, какой она сама себя воспринимает, знает и чувствует себя. «Я» – это и регулятивный принцип психической жизни и самоконтролирующая сила духа; это все, чем мы являемся и для мира, и для других людей в своей сущности и, прежде всего, для самих себя в своем самосознании. «Я» предлагает знание и отношение к объективной реальности и постоянное ощущение в ней самого себя» [4, с.133]. Как видим, А.Г.Спиркин считает «Я» одновременно носителем и элементом самосознания.

«Я» также оценивается субъектом в «Я-концепции», образуя ядро человеческой личности. Вообще, с точки зрения отечественных психологов, человеческое «Я» это высшее и сложнейшее интегральное образование в духовном мире человека, это и динамическая система всех сознательно осуществляющихся психических процессов. Это и своеобразный духовно-нравственный, мировоззренческий стержень личности.

Так, Р.Бернс определяет Я-концепцию как «динамическую систему представлений человека о самом себе, в которую входит и осознание своих физических, интеллектуальных, эмоциональных и других качеств, это и самооценка, и субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов» [3].

В психологическом словаре А.В. Петровского «Я-концепция» характеризуется как «относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе». Так, в этой характеристике понятия «Я-концепции» проявляется и уникальная эк-

зистенция субъекта. Необходимо отметить, что В.И.Андреев понятие «Я-концепция» рассматривает во взаимосвязи с понятием «творческое саморазвитие личности», которое характеризует как «особый вид творческой деятельности субъект–субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов самости, среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности» [2, с.67].

Поэтому и готовность учителя к выполнению педагогической миссии, своих наиболее социально-значимых функций определяется профессиональной и личностной «Я-концепцией» творческого саморазвития.

В рамках исследования под «Я-концепцией» творческого саморазвития студента понимается открытая система представлений о самой себе реальной и идеальной уникальной экзистенции, в настоящем и будущем с точки зрения целей, ценностей, принципов и правил жизнедеятельности, ориентированных на саморазвитие личностных и профессиональных качеств на основе изучения лучших образцов педагогической деятельности.

Для выстраивания «Я-концепции» творческого саморазвития, студентам на занятиях по истории педагогики предлагалась серия вопросов для размышлений и ответов: В чем я видел и вижу смысл миссии современного педагога? Какие принципы педагогических концепций прошлого применимы сегодня и в будущем? Какие цели воспитания и обучения педагогических концепций прошлого применимы сегодня и в будущем? Какие ценностно-смысловые ориентации были и будут приоритетными в педагогической деятельности? Какие личностные и профессиональные качества мне удалось усовершенствовать в процессе изучения истории педагогики? Какие педагогические идеи прошлого актуальны сегодня, будут актуальны в будущем?

Следует отметить, что с первых курсов автор статьи ориентировал студентов на проектирование ясной и глубоко продуманной «Я-концепции» творческого саморазвития на занятиях образовательной области «Педагогика», применяя разработанную В.И.Андреевым методику создания «Я-концепции» творческого саморазвития. Сначала студенты испытывали затруднения при разработке «Я-концепции» творческого саморазвития. Как известно, чтобы стимулировать размышления о самом себе, о своих целях, ценностных ориентациях, творческих способностях, личностных качествах необходимо посмотреть на себя с позиции прошлого, настоящего, будущего.

Некоторые студенты, а их сначала было большинство, отвечали не на все вопросы, принимая их как проблемные, хотя, на наш взгляд, это не главное в разработке «Я-концепции» творческого саморазвития, важно то, чтобы студенты творчески отрефлексируют: Кто Я? Какой Я?

Первокурсники особенно затруднялись спрогнозировать свое будущее, но в дальнейшем, разрабатывая «Я-концепцию» творческого саморазвития, уже на втором курсе появились намерения, устремленность в будущее, например, «опубликовать сборник собственных стихов», «написать учебник по педагогике», «принять участие в трансгималайской экспедиции», «работать в собственной авторской школе» и т.д. Результаты творческой рефлексии студенты оформляли в различных жанрах. Проектирование «Я-концепции» творческого саморазвития студентов становится более эффективным, если преподаватель принимает позицию психолого-педагогического сопровождения. В связи с этим, деятельность преподавателя обычно ведется в следующих направлениях:

- углубление представлений студентов об особенностях их характера, потребностях, мотивах, привычках и способностях;
- помощь студентам в осознании их профессиональных склонностей, интересов, способностей;

- расширение сферы самосознания студентов в направлении их профессионального самосовершенствования;

- побуждение студентов заниматься самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием;

- оказание помощи конкретному студенту в поисках резервных возможностей по определению деятельности над своими вредными привычками, неорганизованностью.

Как показывают результаты наших исследований, проектирование «Я-концепции» творческого саморазвития – это бинарный процесс, осуществляемый и преподавателем и студентом. Активизация внутренних условий саморазвития трансформируется в проектную деятельность, осуществляемую студентами в отношении строительства своей личности (это и есть становление «Я-концепции» творческого саморазвития). В процессе проектирования «Я-концепции» творческого саморазвития обычно выделяют следующие этапы: целеполагание, мотивация, самоактуализация, самокоррекция и творческая самореализация. Далее необходимо отметить, что личностно-ориентированное педагогическое общение стимулирует самокоррекцию «Я-концепции» творческого саморазвития студентов.

Обогащение личностными и профессионально значимыми качествами «Я-концепции» творческого саморазвития, как отмечают студенты, происходит именно на занятиях по истории педагогики.

Изучение педагогического наследия Я.А.Коменского, И.Песталоцци, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля, Я.Корчака, Р.Штейнера, М.Монтессори, Р.Тагора, Н.К.Рериха, В.В.Зеньковского, В.А.Сухомлинского и др. способствует более глубокому осмыслению, осознанию востребованности идеальной «Я-концепции» творческого саморазвития.

Студенты начинают чаще задумываться над вопросом, в чем смысл миссии педагога: прошлого, настоящего, будущего? Если

смысл заключен в возвышенной духовности, то что понимали под «духовностью» в прошлом и в настоящем. Выполняют микроисследования, пишут рефераты, рецензии, целенаправленно углубляют историко-педагогические знания, развивают гуманистические ценностно-смысловые ориентации через различные виды дискуссий.

Изучая духовное наследие протоиерея, профессора кафедры педагогики Парижского Богословского православного института имени С.Радонежского Василия Васильевича Зеньковского (1881–1962), студенты приходят к выводу, что педагогика, основанная на христианской антропологии, понимается им как педагогика «духовного делания».

Еще будучи в России, В.В.Зеньковский отказался от идеологии ортодоксально-христианского подхода к воспитанию и развивал идеи воспитания (самовоспитания) в духе христианской антропологии, сплава православия и культуры. В педагогике им пройден путь от педагогического плюрализма до «мировоззренческой» религиозной педагогики.

В своих сочинениях «Церковь и школа», «Принципы православной педагогики» В.Зеньковский выдвигает на первый план освещение природы человека и динамики его развития и саморазвития, которое дает христианская антропология об образе Божиим в человеке. В содержании принципов, как отмечают студенты, присутствуют личностно-значимые для проектирования «Я-концепции» творческого саморазвития положения, касающиеся развития и саморазвития «само»-способностей и «само»-процессов: «Начало личности становится центром человеческой природы, в которой в силу этого все личностно, т.е. восходит к духовному средоточию в человеке. И тем самым создается возможность свободы в человеке, т.е. возможность его самоопределения изнутри. В свободе человека есть «тайна», – возможность творческого ее раскрытия лишь при пребывании в Истине,

лишь при жизни в Боге» [5, с.170]. Естественно студенты, принадлежащие различным конфессиям, а их сегодня большинство, убеждены в том, что учитель может быть религиозной личностью.

На лекциях по истории педагогики студенты впервые знакомятся с зарождением и развитием концептуальных идей вальдорфской педагогики Р.Штейнера. Современники считают педагогику Штейнера духовно-научной экологией детства. Концепция вальдорфской школы создана на основе мистического учения, названным Р.Штейнером антропософией, предназначенным для целостного развития и саморазвития интеллектуальных, общественных и духовных аспектов личности. Студенты, читая первоисточники, например, «Очерк теории познания Гётевского мировоззрения, составленный во внимание Шиллера», увлекаются духовным знанием или антропософией, в которой обосновывается способ познания, возвышающий ценность человеческого бытия, и дается уникальный ключ к применению эмпирических методов научного исследования к миру мыслей, царства природы и духовной Вселенной.

Изучая педагогическое, антропософское наследие педагога, студенты понимают, что педагогика Штейнера, благодаря факторам самоуправления и ориентации на ребенка, оказывает исцеляющее воздействие на личность и общество в целом. Многие студенты, изучая педагогическое наследие вышеперечисленных педагогов, особо отмечают необходимость совершенствования таких духовно-нравственных качеств как сострадание, доброжелательность, добросердечность, отзывчивость, тактичность, ответственность, сочувствие, совестливость. Идея приоритета духовности, нравственности в развитии человека лежит в основе духовного учения «Живая Этика» Н.К. и Е.И.Рерихов, построенного на основе синтеза западной и восточной культур.

Студенты, изучая тему «Человек и воспитание в системе ценностей Н.К.Рериха», актуализируют идею выведения человека

на путь духовно-космического творчества, где очень важна роль Учителя как абсолютного носителя и толкователя Учения Живой Этики и Общины – олицетворения творческого начала космоса. Осознавая религиозно-педагогический смысл учения, студенты приходят к выводу, что духовные поиски нужно воспитывать с раннего детства. Дети обладают возможностью расширять свое сознание, восприятие, если они окружены атмосферой любви. Когда они чувствуют, что их любят, тогда только и воспитывается потребность в самосовершенствовании, потребность в гармоничном духовном состоянии, и эта способность к саморазвитию остается на всю жизнь.

Следует отметить, что реальная и идеальная «Я-концепция» творческого саморазвития студентов в обучении истории педагогики у верующих студентов чаще всего совпадает, это объясняется тем, что у них более адекватная, позитивная самооценка. А у студентов светской ориентации чаще всего наблюдается расхождение реальной и идеальной «Я-концепции» творческого саморазвития, что является стимулом для самосовершенствования личностных и профессионально-значимых качеств, особенно, как считают студенты, это: духовно-нравственные и эстетические качества и гуманистические ценностно-смысловые ориентации.

Интерес современных студентов к духовным поискам и в обучении истории педагогики вызван, на наш взгляд, проявлением духовных потребностей после «духовной засухи», как иногда говорил Н.К.Рерих, которая длилась в России более полувека. Ни в одном советском учебнике для студентов педвузов мы не найдем параграфа, в содержании которого бы рассматривались понятия «дух», «духовность», «духовное здоровье», «духовное общение», «духовное самоопределение», «воспитание духовностью» и т.д. И уже в современных учебниках педагогики, например В.И.Андреева, студенты осознают роль духовности, духовно-нравственных качеств

в становлении «Я-концепции» творческого саморазвития. В главе «Приоритетные стратегии воспитания» доминантой является параграф, посвященный воспитанию духовно и физически здоровой личности, из которого студенты узнают, что понятие «духовность» имеет вектор субъект-субъектной ориентации, т.е. то, что выводит религиозного человека на путь духовного движения к Богу. А для человека светской ориентации «духовность» характеризует его самопостижение и самодвижение к Сверхразуму, Космосу, через самосозидание и самосовершенствование.

Проблема духовности, духовных ценностей была поднята в истории педагогики только в 90-е годы прошлого столетия выдающимся ученым, историком педагогики З.И.Равкиным. З.И.Равкин рассматривал духовность личности как интегративное качество, обеспечивающее целостность личности и ее устремленность к духовному саморазвитию. И учебник-справочник В.Г.Пряниковой и З.И.Равкина «История образования и педагогической мысли» [1994] стимулирует студента на более глубокое самостоятельное познание генезиса образования как важной области духовной культуры общества и общечеловеческих ценностей.

Таким образом, авторская методика обучения студентов истории педагогики, ядром которой является экзистенциальная парадигмальная идея ориентации студентов на проектирование «Я-концепции» творческого саморазвития личности, служит основой для повышения уровня профессионально-педагогической культуры и способствует повышению качества профессионально-педагогической подготовки педагога XXI века.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.

3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 600 с.

4. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г.Спиркин. – М., 1972.

5. Педагогика Российского Зарубежья: хрестоматия; пособие для пед.университетов, институтов и колледжей. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 528 с. ■

ОБУЧЕНИЕ И САМООБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

А.Р.Гайфутдинова

Ключевые слова: творческая активность, самообучение.

Природа не наградила человека никакими знаниями, никакими практическими навыками работы, способами деятельности. Ребёнок рождается беспомощным, ничего не знающим, ничего не умеющим. И разница между людьми в том, что они в различной степени награждены природой потенциальной способностью к тому или иному виду деятельности. Например, имеются врождённые индивидуальные различия в задатках, в связи, с чем одни люди могут иметь преимущество перед другими в отношении возможностей овладения одной деятельностью и одновременно могут уступать им же в отношении возможностей овладения другой деятельностью. Так, человек, имеющий благоприятные задатки для развития музыкальных способностей, будет при всех прочих равных условиях развиваться в музыкальном отношении быстрее и добьётся больших достижений, чем человек, не обладающий такими задатками. В этом смысле люди не равны в отношении возможности развития у них способностей.

Согласимся с утверждением Г.Е. Ковалёвой, какими бы феноменальными ни были задатки, сами по себе, вне обучения, вне деятельности они развиваться не могут. Способности не просто проявляются в труде, они формируются, развиваются, расцветают в деятельности, и «гибнут» в бездействии [3].

Современная педагогика представляет развитие и саморазвитие личности как единый, целостный процесс, как две ступени и стороны одного и того же процесса. Обучение и самообучение как средство и компонент творческого саморазвития личности диалектически взаимосвязаны: проявляя активность и прилагая усилия, человек обучает себя при участии других людей. В педагогике сложилось понимание *самообучения* как глубоко осознанной творческой деятельности по овладению способами познавательной, коммуникативной и других видов деятельности, приобретению на этой базе необходимых знаний, навыков и умений и формированию качеств, обеспечивающих саморазвитие творческой активной личности [4].

Качество знаний и умений учащихся год от году не улучшается. Экономические проблемы страны, следствием которых являются переполненность групп, перегруженность учителей, нехватка лабораторного оборудования и т.д. не вселяют уверенности в том, что положение в учебном заведении в ближайшем будущем улучшится. «Вызывает чувство глубокой тревоги снижение в обществе значимости образования, его обесценивание» [5].

В этих условиях возрастает роль высшего образования, призванного, вооружив вчерашнего выпускника школы, а ныне студента вуза углубленными фунда-

ментальными знаниями, практическими умениями и навыками, воспитать из каждого студента творческую личность. Высшая школа совместно со средней школой должна объединить усилия и разорвать замкнутый круг: недостаточные знания и умения школьников – некачественные специалисты – недостаточные знания и умения школьников... Для этого необходимо совершенствовать, опираясь на результаты психолого-педагогических исследований ученых-педагогов и на достижения передовых учителей-новаторов, сложившуюся технологию обучения.

К сожалению, ведущие ученые-преподаватели не видят необходимости в изменении традиционной технологии обучения, мало знакомы с трудами психологов и педагогов. И при этом они забывают о том, что развитие личности – прогрессивное количественное и качественное изменение в мотивационной, интеллектуальной, эстетической, нравственной или каких-либо других свойствах личности – происходит под педагогическим воздействием, а для самой личности часто остается незамеченной [1].

Отечественными психологами и педагогами доказано, что в процессе развития самосознания происходит формирование самостоятельности в такой степени, которая порождает новое отношение к себе и своей деятельности, побуждая личность к саморазвитию. Осознавая свои новые потребности и возможности, человек стремится реализовать их в познавательной деятельности и переходит от обучения к самообучению. Они существенно отличаются друг от друга: первое – это средство формирования второго, а второе – продукт, результат первого. Обучение характеризуется взаимодействием педагога и учащегося. В самообучении человек – и субъект, и объект деятельности, что вызывает активную рефлексию и определяет своеобразие структурных компонентов этой деятельности. К ним относятся соответственное целеполагание, внутренняя потребность в

самообучении, самоорганизации познавательной деятельности.

Структурные компоненты имеют значительные отличия: в обучении цель ставит преподаватель, а для самообучающегося характерно собственное целеполагание, что обеспечивает значительно большую продуктивность его деятельности. В обоих случаях основной целью считается усвоение знаний, приобретение навыков и умений. Изменение качеств личности, происходящее в реальном процессе обучения, по причине решительного преобладания основной цели обычно констатируется ретроспективно. Если преподаватель его и прогнозирует, то действительный результат часто весьма далёк от намеченного. Самообучающийся имеет в виду обе цели своей познавательной деятельности, и поэтому его работа более плодотворна для личностного роста, а изменение качеств личности воспринимается как запланированное достижение [4].

В процессе обучения, мы, педагоги, чаще всего формируем мотивацию обучающегося, который учится в соответствии с целями преподавателей и своими мотивами. Благодаря интенсивной саморефлексии в самообучении активно взаимодействуют мотивы познания и достижения цели, при этом в качестве смыслообразующего мотива деятельности выступает активный познавательный интерес. Механизм самообучения приводится в действие противоречиями между сформированным активным познавательным интересом и уровнем развития личности, недостаточным для удовлетворения этого интереса.

Если мы целенаправленно будем стимулировать освоение студентами способов самообучения, то в целях, мотивах, способах и результатах познавательной деятельности произойдут определённые изменения. Отмечая постепенное сближение их характеристик со структурными компонентами самообучения: личность обретает способность к целеполаганию, в её мотивационной структуре начинает доми-

нировать активный познавательный интерес, вызванный внутренней потребностью в самостоятельном познании.

Отмечая тесную связь самообучения и саморазвития, мы рассматриваем первое как продукт обучения и высший уровень активной познавательной деятельности, как готовность личности выходить за пределы учебных требований, предъявляя к себе требования, обусловленные осознанием своих возможностей, новым отношением к себе и своей деятельности.

Условиями развития творческой активности являются доминирование активного познавательного интереса в мотивационной структуре личности студента и творческий характер учебно-познавательной деятельности. Первое условие выполняется, если усилия педагога и обучающегося направлены на развитие внутренних мотивов познавательной деятельности, которые активизируют умственные способности и, взаимодействуя с ними, стимулируют и выход за рамки заданного. Второе условие обеспечивается нацеленностью студентов на творчество. Тогда обязательные репродуктивные действия являются частью собственно творческого процесса. Этот процесс в обучении понимается не только как освоение механизмов деятельности, но и как процесс развития необходимых для творчества личностных качеств.

Критериями созидательной активности студентов выступают:

- проявление интеллектуальной инициативы;
- наличие оптимальной мотивации;
- уровень развития творческих способностей и умений;
- проявление активности и способности к самоорганизации в процессе обучения. В соответствии с ними определяются четыре уровня развития активности (нулевой, низкий, средний, высокий).

Творческая активность и самообучение тесно взаимосвязаны. Их общим показателем может быть выход за пределы заданной ситуации. Критерии оценки сформиро-

ванности готовности к самообучению (доминирующий активный познавательный интерес, самоорганизация, самообучаемость, реализация творческого потенциала) адекватны проявлению творческой активности студентов. Прогрессивное изменение уровня самообучения и творческой активности оценивается при помощи одних и тех же характеристик: продуктивного синтеза познавательных, организационных и регулятивных действий и нравственного смысла учебных достижений. Следовательно, развитие самообучения как деятельности и творческой активности как интегративного качества личности – это единый процесс, в основе которого лежат самостоятельность как базовая черта личности и доминирование познавательной мотивации. В самообучении происходит развитие компонентов творческой активности, которая является и причиной, и результатом самообучающей деятельности студентов.

Выделим некоторые содержательные признаки творческой активности:

1) творческая активность является деятельностью, состоящей в производстве существенно нового: новых вещей или новых способов (программ, технологий) деятельности, направленной на удовлетворение потребностей человека в создании новых духовных и материальных ценностей;

2) творческая активность оригинальна как процесс, т.к. в её процессе всегда применяются новые средства (способы) или новые программы деятельности;

3) творческая активность в генетическом плане представляет собой создание новых полезных комбинаций из элементов различных систем (творческая активность есть комбинирование);

4) творческая активность является процессом, состоящим в постановке и решении проблем, нестандартных задач, или процесс разрешения лежавших в основе развития общества противоречий между потребностями человека (или общества) и средствами разрешения, т.е. процесс удовлетворения новых потребностей общества;

5) творческая активность является высшим видом деятельности человека, она первична по отношению к исполнительской деятельности.

Следует также отметить, что «творческая активность» является видовым по отношению к категории «активности», и проблема управления творчеством является частью более общей проблемы управления активностью.

Под управлением в самом общем смысле понимается функция организованных систем, обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима деятельности, реализацию её программы и целей.

В обществе сложилось два механизма управления:

- 1) сознательный;
- 2) стихийный.

«Сознательным – называется то, что осуществляется людьми в соответствии с заранее поставленной целью... Стихийным называется то, что осуществляется непреднамеренно, не контролируется людьми» [2].

Поиск путей управления творческой активностью в процессе обучения имеет несколько направлений.

Одно из них – возможность управления с алгоритмизацией творческой активности, с разработкой «технических приёмов», использование которых вело бы к открытию нового, т.е. эта тенденция выражает стремление к конструированию такой логической системы, которая вела бы к научным открытиям и изобретениям. В настоящее время такая тенденция ярко представлена рядом направлений, ставящих своей целью разработку алгоритмов для решения различных творческих задач;

Пути управления творческой активностью в некоторой мере осмыслены наукой и практикой. Эти результаты можно условно разделить на две основные группы: первую группу составляют способы управления творческой активностью, не выходящая за пределы созерцательно-объяснительного и эмпирического уровней, которые свойственны, прежде всего, современным мас-

совым моделям обучения и воспитания. Для этой группы характерно следующее:

а) задача обучения творческому мышлению обобщается и систематизируется, внедряясь в обучение и формируя новый тип обучения – проблемный, модельный и т.д. На данный период перед теорией воспитания и обучения стоят важные задачи – воспитание творческого мышления, творческих способностей, творческих качеств, творческой активности студентов в процессе обучения;

б) попытки управления творческой активностью развиваются и по линии выявления студентов, обладающих наибольшими творческими возможностями, т.е. диагностирование и прогнозирование их творческих способностей, творческих качеств, творческой активности;

в) попытки управления творческой активностью осуществляются и по линии организации научных групп в высших учебных заведениях – это проблема совместимости, мотивации научной деятельности в группе, соответствия места студента в структуре этой группы его индивидуальным способностям;

г) широко известны многочисленные попытки, направленные на разработку стимуляции творческой активности в условиях группового творчества. Наиболее известные из них – брейнсторминг, синектика. Эмпирический уровень является необходимой ступенью познания при открытии нового, миновать её нельзя. Но это не последняя ступень.

Вторая группа способов управления творческой активностью студентов опирается на более строгие научные представления:

а) решающее значение в эффективном развитии этой проблемы принадлежит науке о творчестве, выступающей в форме фундаментальной науки и предназначенной для внесения существенного вклада в изучение факторов, влияющих на развитие личности с высокой творческой активностью, чему способствует раскрытие психо-

логического механизма этого формирования;

б) планирование педагогических воздействий для развития высокого уровня творческой активности студентов с учётом психологического механизма творческой активности;

в) создание критериев управления творческой активностью, которые, в свою очередь, будут являться прямым следствием понимания природы творчества.

Механизм управления творческой активностью заключается в понимании того, что творческая деятельность людей всегда протекает под влиянием множества факторов и управляется ими. С развитием общества зависимость процесса и результатов творчества от целого ряда условий обнаруживается всё заметней, современная действительность оставляет мало сомнений в наличии этой зависимости. Механизмы воздействий, обуславливающих и направляющих творческую активность, весьма разнообразны.

Подводя итоги вышесказанному, можно сформулировать несколько основных выводов:

- миф об абсолютной свободе творческой активности несостоятелен. Свобода творческой активности ограничивается наличием разнообразных механизмов управления ею на социокультурном и индивидуально-личностном уровнях. В этих механизмах диалектически сочетаются сознательно применяемые и стихийно действующие факторы регуляции творческой активности;

- в процессе исторического развития общества роль сознательного управления развитием творческой активностью людей постепенно возрастает – таков общий закон эволюции социокультурного контекста творчества. Вместе с тем возможности сознательного управления творческой активностью всегда остаются ограниченными. Безошибочных методов управления ею не существует;

- протекание творческой активности и её результативность существенно зависят

от случайных ситуативных обстоятельств. Это снижает степень её управляемости;

- чем более новаторской является творческая активность, тем меньше она подчиняется регуляции с помощью существующих в данное время методик, норм, правил. Она сама создаёт новые формы и способы деятельности.

Итак, студент, привыкший к самообучению, благодаря выработанной им способности к целеполаганию, сам ставит перед собой цель и стремится к её достижению, созидает себя, приобретая теоретические знания, овладевая навыками и приёмами осуществления профессиональной деятельности, развивая необходимые профессиональные и личностные качества, умения, способности. Познавательная мотивация, лежащая в основе самообучения, становится исходным моментом развития профессиональной мотивации и направленности личности будущего специалиста. Самообучение продолжается в форме учебно-профессиональной деятельности, когда активный познавательный интерес к учебному предмету сочетается с интересом к будущей профессии и процессу её освоения. Таким образом, мотивация не только побуждает студента к активности в познавательной деятельности, но и пронизывает весь процесс подготовки специалиста, придает ему глубокую осознанность и целенаправленность.

Педагогический процесс, организованный в соответствии с поставленной задачей, представляет собой совокупность педагогических приёмов и стимулов, направленных на развитие у будущих специалистов психологической, теоретической и практической готовности к творческому самообучению и к деятельности по решению учебных и учебно-профессиональных задач. Развитие мотивационного и целеполагающего компонентов познавательной деятельности, обучение способам самостоятельного познания, формирования умений решать творческие задачи, обеспечение взаимодействия интеллектуаль-

ной и личностной рефлексии, отработка компонентов деятельности самообучения в их единстве и взаимосвязи – вот основные направления сотрудничества преподавателя и студента.

Таким образом, развивая творческую активность и удовлетворяя творческие потребности студентов, вуз повышает качество специалистов, обеспечивает их конкурентоспособность и эффективную включённость в общественный производственный процесс. Творческая активность и творческие потребности лежат в основе инновационной направленности личности. Ведь «... инновация – основной источник производительности, знания и информация суть главные материалы нового производственного процесса, а образование есть ключевое качество труда...» (Кастельс).

Творческая активность и развитые творческие потребности студентов могут быть только результатом планомерной организации педагогического процесса, формирования общей и эстетической культуры личности во всей педагогической системе вуза и специальной подготовке. Вуз, как субъект педагогической системы общества, может внести свой вклад в эффективную социализацию студентов через организацию педагогического процесса (в рамках

учебной и внеучебной работы), ориентированного на формирование инновационно направленной личности, которая может быть конкурентоспособной и успешной в современных условиях. Целенаправленно развивать творческие потребности и творческую активность студентов можно через создание творческой обстановки в ходе учебного процесса и предоставление возможности творческой реализации студентов во внеучебное время.

Литература

1. Андреев, В.И. Эвристика творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань, 1994. – 264 с.
2. Кармин, А.С. Диалектика стихийного и сознательного в управлении творчеством / А.С. Кармин. – М.: Прометей, 1991. – 223 с.
3. Ковалёва, Г.Е. Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения / Г.Е.Ковалёва. – Л., 1990. – 193 с.
4. Трофимова, Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста: кафедры науки, культуры, образования / Н.М.Трофимова // Педагогика. Научно-технический журнал / Учредители. – 2003. – № 2. – С. 42–47.
5. Усова, А.В. Актуальные проблемы развития современной системы школьного образования / А.В.Усова. – Челябинск: Изд-во «Образование», 1997. – 112 с. ■

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И САМООБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Н.Е.Ерофеева, О.О.Ненашева

Ключевые слова: аксиология, самообразование, научно-исследовательская деятельность студентов.

Сегодня в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и

практике учебно-воспитательного процесса. Современные культурологи справедливо называют конец XX в. – начало XXI в. новым этапом в развитии культуры. Он характеризуется динамичными поисками универсального языка, адекватного вре-

мени политической глобализации, тотальной компьютеризации, генной инженерии и сочетающего многочисленные средства, выработанные человечеством за всю историю его существования. На рубеже XX–XXI столетий во всех областях культуры напряженно дискутируется вопрос о конечной цели машинного прогресса и бурно развивающейся науки. Многие ученые и педагоги ставят под сомнение необходимость дальнейшего технического и информационного прогресса, отмечая отставание общественной морали и нравственности личности в целом. «...культурам, в которых сильна организующая роль традиций, этот процесс угрожает серьезными рисками, вызывает напряжения, достигающие иногда высокого накала». Познание сложной современной реальности движется в направлении единения точных и гуманитарных наук.

Исследуя понятие «аксиологический потенциал», философские, культурологические, социальные основания его становления, а также методологию его формирования в личности студента, соглашались с мнением А.В.Кирьяковой, В.А.Сластенина и Г.И.Чижакова, что ведущая роль в становлении и развитии аксиологического потенциала студента принадлежит педагогическим ценностям, иерархию которых определяет педагогическая аксиология. При этом образование рассматривается как одна из основных ценностей.

Выделяют доминантные ценности: знания, познавательная деятельность, познавательная активность, ценность общения; нормативные ценности: моральные, нравственные нормы, стандарты образования; стимулирующие ценности: методика, традиционные и инновационные педагогические технологии и ценности контроля, ориентированные на создание условий для достижения результата, в нашем исследовании – формирования и укрепления аксиологического потенциала личности студента в процессе внеучебной научно-исследовательской деятельности; сопутствующие ценности, направленные на качество познания: учебные

умения, понимание учеником изучаемых предметов, являющееся качественной характеристикой результата образования.

Аксиологический потенциал личности студента – категория интегративная, формирующаяся под влиянием педагогических ценностей в процессе взаимодействия диады «преподаватель – студент», педагогические условия как результат взаимодействия диады «преподаватель – студент».

В.И. Андреев определяет педагогические условия как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [1].

Аксиологический потенциал личности студента – это сложная установочная система, образующаяся на основе процессов самопознания, самоактуализации, эмоционально-ценностного отношения к себе как к человеку, будущему специалисту. Все компоненты этой системы функционируют в динамическом единстве.

Внеучебная научно-исследовательская деятельность (НИД) – это интегративный вид деятельности студента и преподавателя, предполагающей формирование интеллектуально-аксиологизированной личности, обладающей такими характеристиками, как способность к самосовершенствованию, саморазвитию, владение исследовательскими умениями и навыками, активно использующей свои знания в профессиональной и социальной деятельности [2].

Становление аксиологического потенциала личности – это процесс преобразования личности под воздействием приобретаемых личностно и профессионально-значимых ценностных ориентаций. Ценностные ориентации рассматриваются как ведущий компонент становления аксиологического потенциала личности студента.

В работе определены основные функции аксиологического потенциала личности: нравственно-этическая, информационная, когнитивная, коммуникативная, креативная.

В качестве основных показателей рассмотрены следующие: духовность, научно-исследовательская работа, профессиональная компетентность, творческая активность.

Данные диагностического анализа позволили определить, что ценностные ориентации студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью и не занимающиеся ею, определяют уровень становления и укрепления аксиологического потенциала их личности. Две позиции, пассивно-созерцательная и активно-созидательная, соответствуют отсутствию или, соответственно, присутствию основ аксиологического потенциала личности.

Именно активно-созидательная позиция студента является основой развития у него аксиологического потенциала личности.

Кроме того, задачей исследования являлось обоснование условий становления у учащихся аксиологического потенциала личности.

Необходимым условием становления аксиологического потенциала личности студента на основе возвышения потребностей к научным и профессиональным ценностям являлась реализация ценностного подхода во внеучебной научно-исследовательской деятельности. Данный подход позволяет актуализировать субъектную позицию студента в научно-исследовательской деятельности и интенсифицировать становление аксиологического потенциала его личности.

Особенности развития идеи НИРС в отечественной дидактике высшей школы 70–80-х гг. XX в. представлены в книге Е.М. Зориной «Научно-исследовательская работа студентов-юристов: организационно-педагогические аспекты экологической подготовки», где четко обозначена важнейшая проблема, актуальная и для настоящего исследования: «устойчивая положительная тенденция в развитии научной деятельности студентов исчерпала свои возможности...» [5]. Это означает потребность современного образования в

систематизации и переработке накопленного опыта организации НИРС с целью его обновления и преобразования в более мобильную и работающую систему. Не случайно в числе основных принципов системы Зорина выделяет следующие:

- тесная связь НИРС с учебно-воспитательным процессом;

- дифференцированное привлечение студентов к различным видам творческой деятельности, учитывающим уровень их общенаучной и специальной подготовки;

- непрерывность участия в исследовательской работе, предусматривающая постоянный качественный рост студента как специалиста и исследователя за счет усложнения задач и расширения масштабов научного поиска;

- реальность и актуальность научных работ;

- опора на студенческую инициативу и активность [5].

Исследователь приводит и действующую классификацию НИРС, о которой не можем не сказать:

1. НИРС, включенная в учебный процесс, т.е. проводимая в учебное время в соответствии с учебными планами (учебно-исследовательская деятельность студентов).

2. НИРС, выполняемая во внеурочное время (внеучебная научная работа).

3. Организационно-массовые мероприятия, стимулирующие развитие НИРС.

Известный специалист в области развития творческого мышления Э.де Боно подчеркивал, что даже человек с высоким уровнем интеллекта может при встрече с проблемной ситуацией ограничиться простым алгоритмом: «восприятием» и «оценкой». Такое мышление нельзя считать конструктивным, а подобный стиль решения проблем свойственен тем, кто ориентируется не на логику и стройные доказательства, а на интуицию. Но современная наука, не отказываясь от интуитивного мышления, опирается в первую очередь на логику и строгие доказатель-

ства. Опыт показывает продуктивность схемы: проблемная ситуация – восприятие – исследование – оценка [5]. Алгоритм исследовательского поведения в наиболее простом варианте может быть представлен схемой: проблема – гипотеза – исследование – решение. Исследовательская деятельность – это деятельность интеллектуальная, творческая, мощная составляющая аксиологического потенциала личности студента. В основу большей части экспериментальной исследовательской деятельности нами положена теория множественности интеллекта Гарднера, т.к. эта теория утверждает, что:

- интеллект не однозначен – он множественен;
- интеллект может быть усовершенствован как минимум в пяти направлениях;
- интеллект развивается на протяжении всей жизни.

Само понятие «интеллект» в трактовке Гарднера раскрывает основные показатели аксиологического потенциала студента: интеллект – это неординарная способность человека к:

- нестандартному решению проблем;
- генерированию новых проблем и идей;
- созданию продукта или оказанию услуг, которые обладают высокой степенью ценности в данной культуре.

Г.Гарднер выделяет следующие разновидности интеллекта:

- вербально-лингвистический;
- логико-математический;
- визуально-пространственный;
- моторно-двигательный;
- музыкально-ритмический;
- межличностный;
- внутриличностный.

Развитие каждого из видов интеллекта ни в коей мере не ограничено предметом, тем более что исследовательская деятельность предоставляет возможность проектировать исследовательский, познавательный процесс таким образом, чтобы в процессе научных исследований в рамках

определенного предмета, курса, дисциплины были задействованы различные виды интеллекта.

На основе теории Гарднера создан в виде матрицы вариант плана развития различных типов интеллекта в процессе исследовательской деятельности студентов – членов научного кружка по зарубежной литературе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ ОГУ.

Такого рода планирование является творческой, научной разработкой, одной из инновационных технологий исследовательской деятельности. Планирование может стать матрицей для педагогических разработок любой тематики с целью конкретизировать формы, методы развития различных видов интеллекта, определить педагогические средства исследовательской деятельности с целью развития интеллекта студентов.

Рассматривая условия развития личности студента посредством исследовательской деятельности, мы не можем не затронуть вопрос о методах и приемах педагогической деятельности в процессе исследовательского обучения, которое осуществляется в сотрудничестве студент – педагог.

Исследовательская деятельность – деятельность творческая, и не существует общих универсальных правил и схем, по которым она развивается. Специалисты в области изучения исследовательского поведения пытаются выработать приемы и алгоритмы, которые позволяют отыскивать истину. Одну из наиболее известных разработок в этой области создал в XIX веке известный математик Б. Больцано. Он выделил 14 приемов исследовательской деятельности, которые называл «искусством открытия»:

- Точно сформулировать вопрос, ответ на который мы ищем, причем, область исследования следует строго ограничить.
- Оценить, является ли истинный ответ на поставленный вопрос возможным с точки зрения имеющихся знаний.

- Разбить задачу на подзадачи и подвопросы и искать ответы на них сначала выведением решения из известных истин или сведением к решению подобных задач.

- Прямо вывести решение из уже имеющихся знаний, если это возможно.

- Выдвинуть гипотезы методом полной или неполной индукции или аналогии.

- Совокупность четвертого и пятого приемов.

- Сопоставить полученный результат с известными знаниями.

- Проверить точность использования логических приемов.

- Проверить правильность всех определений и суждений, используемых в решении.

- Выразить все понятия решаемой задачи в «целесообразных» знаках.

- Стремиться к выработке наглядных образов объектов задачи.

- Результат решения формулировать логически строго.

- Оценить все «за» и «против» полученного результата.

- Максимально сосредоточить внимание на решении задачи [4].

Можно утверждать, что эти приемы Больцано есть алгоритмы, основы технологий исследовательской учебной и внеаудиторной деятельности.

Основными условиями становления аксиологического потенциала личности студента, определившими логику проведения исследования, стали проблемность, проективность, эвристичность, корпоративность, рефлексивность.

Выбор условий обоснован логикой развития предмета исследования (проблемность, проективность, эвристичность); спецификой профессиональной деятельности учителя (корпоративность); феноменом предмета исследования (рефлексивность).

В задачи исследования входило и определение динамики становления у учащихся аксиологического потенциала личности.

Опытно-экспериментальная работа, которая поведилась по двум основным

направлениям – актуализация субъектной позиции учащихся в научно-исследовательской деятельности и погружение их в реальную научно-исследовательскую деятельность, интенсифицирующую развитие аксиологического потенциала личности.

Научно-исследовательская деятельность студентов в сотрудничестве с педагогами-новаторами показала положительную динамику становления аксиологического потенциала личности будущего специалиста и позволила определить типологию студентов от уровня сформированности данного личностного новообразования:

- высокий уровень сформированности аксиологического потенциала личности учащегося (креативно-ценностный);

- средний уровень (неустойчиво-конструктивный);

- низкий уровень (ситуативно-репродуктивный).

Реализация плана формирования аксиологического потенциала личности студента, воспитания жизнеспособной личности опирается на дидактическую аксиоматику, которая, по мнению Л.М.Перминова, включает следующие положения:

1. Развитие аксиологических функций интеллекта должно осуществляться во взаимосвязи развивающихся структур науки и усложняющихся способов интеллектуальной и научно-практической деятельности.

2. Освоение таких видов научного знания, как понятия, явления, эксперимент, научные факты может быть обеспечено различными видами и способами обучения.

3. Дидактическую основу освоения аксиологических законов, теорий, принципов, т.е. концептуального знания, составляет преимущественно эвристический или исследовательский способ обучения, проблемное, личностно-ориентированное обучение.

4. Процесс развития структур аксиологического потенциала личности должен соответствовать психолого-педагогическому циклу усвоения знаний (узнавание, обобщение, анализ, рефлексия).

5. Типология познавательных задач должна строиться в соответствии с различными особенностями интеллекта, учитывать функции научного знания и отражать стадии понимания.

6. Фундаментальные знания, полученные в процессе научно-исследовательской деятельности студента, становятся средством познания, активизации познавательной деятельности, т.е. средством развития аксиологического потенциала личности обучающегося, средством преодоления «разрывности мышления».

Проведенное исследование и полученные в ходе него результаты позволяют сделать вывод об эффективности предложенных условий становления аксиологического потенциала личности студента в процессе внеучебной научно-исследовательской деятельности и подтверждает правомерность выдвинутой проблемы, актуализация которой давно назрела и требует дополнительного изучения.

Наше исследование концентрирует внимание на методике научно-исследовательской деятельности, создающей условия для становления и развития аксиологического потенциала личности студента вуза как результате успешной деятельности педагогов. Оценить результативность педагогической деятельности бывает очень проблематично. Ценность разработанной методики в том, что она, с одной стороны, задает общее основание для преподавания, с другой – дает свободу педагогу, предусматривая вариативность его деятельности. Как бы ни понималась методика: обобщение опыта, описание образцов деятельности, рефлексия предметной деятельности, ее обоснование – она задает целесообразный способ преподавания, стимулирующий познавательную деятельность студента, творческую, интеллектуальную, социальную активность, развитие его чувств, духовности, позитивного отношения к миру, жизни и человеку. Все эти категории являются составляющими аксиологического потенциала личности студента.

Любознательность, познавательная потребность – главный мотив, который должен быть сформирован при помощи исследовательских методов обучения. У. Черчилль отмечал, что всегда стремился рассказать учителям то, что он знает, а они интересовались тем, что он не знает. Известный изобретатель Т. Эдисон призывал изменить методы и систему обучения, чтобы активизировать познавательный интерес учащихся и стимулировать формирование личностей с оригинальным подходом к науке и жизни.

Творческое мировоззрение в той или иной степени свойственно всем людям, оно не является уникальным свойством личности. Творческое отношение к жизни можно развить при наличии соответствующих условий, в нашем исследовании – это активизация научно-исследовательской деятельности при помощи исследовательских методов.

В современном быстро меняющемся обществе необходимы креативные личности. Но можно ли научить творчеству, «сформировать» опыт творческой деятельности? Креативность не есть некоторая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из глубинных характеристик личности, ее аксиологического потенциала. И если прямое обучение творчеству невозможно, то возможно создание условий, стимулирующих творческую деятельность. Для развития креативности, по мнению В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой, необходимо системное не прямое формирующее воздействие. Чтобы креативность сформировалась как глубинное личностное свойство, следует создавать условия среды.

Среду, в которой креативность актуализируется, отличают высокая степень неопределенности (стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятия готовых); потенциальная многовариантность (обеспечивает возможность нахождения собственных ориентиров). Для формирования креативности необходимо отсутствие регламентации предметной активности;

наличие позитивного образца творческого поведения; создание условий для подражания творческому поведению; социальное подкрепление творческого поведения.

В наше время интересный вариант исследовательского решения задач предложен И.И.Ильясовым. В качестве основных элементов исследования выступают выделение и постановка проблемы; выработка гипотез; поиск и предложение возможных вариантов решения; сбор материала; анализ и обобщение полученных данных; подготовка и защита итогового продукта (сообщение, доклад, макет, презентация и др.). Владение разными методами исследования – очень важный этап исследовательской деятельности студентов и педагогов, без которого не состоится само исследование.

По результатам исследований В.И. Андреева, «технология отличается высокой степенью выраженности, реализуемости следующих критериев: 1) целенаправленности; 2) концептуальности; 3) системности; 4) диагностичности; 5) гарантированности качества обучения; 6) новизны» [3].

Целью нашей работы не является углубленное исследование дифференциации методов и средств исследования, но учитываем классификацию В.И.Загвязинского и А.Г.Здравомыслова. Мы акцентируем внимание на тех методах и средствах, которые могут сыграть важную роль в аксиологизации личности студента в процессе научно-исследовательской деятельности. Методы как педагогические технологии исследовательской деятельности важны и являются определяющим началом в процессе сотрудничества педагогов и студентов на базе учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Мы предлагаем ряд исследовательских методов, которые являются инновационными, все они актуальны для становления и укрепления аксиологического потенциала личности студента: метод проектов, деловая игра, дебаты, мозговой штурм, синектика, мастерская будущего, метод

направленного текста, ситуационная методика или кейс-метод, матрица экранирования или метод группового решения выбора лучшей идеи и др. Особое внимание уделяется тренингам и методу мысленного эксперимента, который получил широкое развитие в последние годы. Все названные методы базируются на технологии научного поиска, описанной ниже.

Вышеперечисленные методы могут помочь формированию ценностного сознания, ценностных отношений, установок, ориентаций, ценностного поведения студентов. Современный институт образования может соответствовать уровню потребностей общества в аксиологическом потенциале его членов при условии, что методы и формы работы в образовательных учреждениях будут инновационными, стимулирующими развитие аксиологического потенциала личности студента, составляющими которого являются творчество, интеллект, креативность, нравственность.

Литература

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 236 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 2 / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 320 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.
4. Боно, Э.де. Латеральное мышление / Э.деБоно. – СПб.: Изд-во «Питер», 1997. – С.11.
5. Зорина, Е.М. Научно-исследовательская работа студентов-юристов: организационно-педагогические аспекты экологической подготовки / Е.М.Зорина. – Оренбург, 2007. – С. 8, 10.
6. Луков, Вал.А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания / Вал.А.Луков, Вал.А.Луков. – М., 2008. – С. 457.
7. Савенков, А.И. Путь к одаренности. Исследовательское поведение дошкольников и школьников / А.И.Савенков. – СПб., 2004. – С. 146. ■

ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ В СОДЕРЖАНИИ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Е.Савич

Ключевые слова: здоровье, саморазвитие, библиотека, библиотечная валеология, библиотечно-информационное образование.

Большинство современных ученых рассматривают здоровье как способность человека к оптимальному физиологическому, психическому и социальному функционированию, видят своеобразие человека не в его биологической организации как таковой, а в его способности «надстраивать над природой» свое, рукотворное. И это правомерно, поскольку человек не только плоть, не только организм, но социальное и духовное существо. Разрушительное действие на его здоровье производят не только телесные, биологические факторы – организм может «давать сбои» по причинам, весьма далеким от медицины.

Годы бесплатной медицины и доступное медицинское обслуживание атрофировали у нескольких поколений наших соотечественников индивидуальную ответственность за свое здоровье, укрепили уверенность, что ответственность и забота об их здоровье – прерогатива государства. Культурные традиции поддержания здоровья вследствие его низкой ценности слабо транслировались из поколения в поколение. Современная же система образования и воспитания, объединяющая целый ряд социальных институтов, не побуждает и не учит «конструировать» собственное здоровье.

Исследования Института социологии РАН показали, что уровень самосохранения россиян более низок в сравнении с населением развитых стран. Отсюда распространность вредных привычек (курение, алкоголь, др.), позднее обращение за медицинскими услугами, низкая грамотность и информированность в сфере здоровья, отсутствие навыков и привычки профилактики заболеваний. Преобладает инструмен-

тальная ценность здоровья, что предполагает рискованное поведение и формирует установку на эксплуатацию здоровья [9].

Все более очевидно, что здоровье человека – это, прежде всего, диалектическая функция его мировоззрения, что оно представляется как единство телесного, психического, социального и мировоззренческого здоровья. Приспособление человека к окружающему миру требует всесторонней социализации личности и усвоения ею определенного социального опыта. Так формируется «цивилизованный» человек, который может стать здоровой и полноценной личностью лишь в результате успешной социальной адаптации [2]. Нельзя не согласиться с психологами, что неврозы – это ошибка развития, и с доктором В.Л.Леви, что болезни – ошибки здоровья [3]. Владение интеллектуальными (информационными), методическими, технологическими основами сохранения здоровья, самосохранения и саморазвития становятся необходимыми характеристиками культуры человека.

Проблема укрепления здоровья населения в условиях современного общества с присущими ему особенностями социально-экономического, научно-технического развития, экологическими проблемами и с учетом существенной модификации ценностных установок стала проблемой первостепенного значения. Решение ее, как представляется, возможно только с учетом тенденции к политеоретическому анализу социальных процессов в современной науке.

В этой связи проблема здоровья выходит за рамки медицины в более широкое пространство знаний о человеке. Оно становится предметом общетеоретического

и общефилософского осмысления. Понимание здоровья связывается не только с физиологическим и психологическим пространством, но и воспринимается как более сложный феномен, заключающий новые смыслы и значения в рамках социальной эволюции в целом.

Основной тезис, выражающий суть социально-ориентированного подхода к здоровью: здоровым может быть признан лишь тот человек, который гармонично включен в свое социальное окружение, адекватно действует и полноценно реализуется в нем. Только в контексте социальных норм и ценностей может быть определено здоровье личности (в отличие от здоровья как характеристики биологического организма). Следовательно, комплексный подход к исследованию здоровья возможен лишь при условии всестороннего анализа социокультурного контекста, в котором проблематика здоровья приобретает специфическое социально обусловленное значение.

Здоровье и болезнь все чаще рассматриваются не как естественные феномены, но как достаточно сложные артефакты, обусловленные и современными культурными дискурсами (концепциями, картинками мира, знаниями), и социальными институтами и технологиями [6, с.12]. Современная концепция здоровья существенно усиливает социальный компонент, ориентирует на распределение ответственности за сохранение здоровья между обществом, индивидом, медициной.

Появление валеологии как области научного знания «о путях и способах формирования, сохранения и укрепления здоровья человека, индивидуальном здоровье еще небольших людей», И.И.Брехман, ее основоположник, объясняет глобализацией проблем здоровья и выживания человека в условиях обостряющихся экологического и демографического кризисов, а также осознанием того факта, что решить проблемы здоровья населения принципиально невозможно, опираясь только на медицинские

методы и технологии, каким бы высоким ни был уровень их развития [1].

Валеология, по мнению В.П.Казначеева, – это новый социальный заказ, порожденный социально-экономическими проблемами современной России.

Здоровье в валеологии – это способность (свойство) человека выполнять свои биосоциальные функции в изменяющейся среде с перегрузками и без потерь, это его физическое, психическое и социальное благополучие, способность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям внешней и внутренней среды, естественному процессу старения. Роль валеологии в образе жизни – формирование принципов, исходящих из сущности здоровья и направленных на его формирование, сохранение и укрепление.

В определении валеологии, данном И.И.Брехманом [1], ключевыми для нас явились два момента: *интегративная область знания* о закономерностях, способах и механизмах *формирования*, сохранения и укрепления здоровья человека. *Формирование* предполагает обучение, информирование, воспитание, самовоспитание и саморазвитие, то есть в широком смысле педагогический аспект создания мотивации на здоровье, создания валеологически обоснованного подхода к управлению своей жизнью в целом, профессиональной деятельностью в частности, иными словами – информационной базы индивидуального здоровья.

Представляется, что одним из возможных продуктивных путей решения может стать информационный подход, согласно которому при изучении любого объекта, процесса или явления в природе и обществе в первую очередь выявляются и анализируются наиболее характерные для них информационные аспекты [5]. Уже начальная стадия информационного общества создала небывалые ресурсы самопознания и самопреобразования человечества и каждого человека, связанные с производством, переработкой и использованием информа-

ции. Речь идет о качественно новых ресурсах *самоорганизации* на уровне земной экосистемы, общества и отдельной личности. Ведь в самом общем смысле здоровье означает нормальное функционирование живой самоорганизующейся системы, а болезнь – нарушение ее целостности, жизнестойкости, тех или иных функциональных подсистем, поддерживающих эту целостность и жизнестойкость; это своего рода переходное состояние, завершающееся выздоровлением или смертью, распадом самоорганизующейся системы.

Включенность библиотек в систему социальных институтов, обеспечивающих воспитание, образование, социализацию и профессионализацию личности, развитие науки, культуры, экономики общества, естественным образом предполагает «высокую реактивность» на возникающие проблемы и потребности их пользователей. В данном случае – это проблема здоровья нации.

Именно это позволяет нам обратиться к проблемам здоровья/болезни с позиций социальных функций библиотечно-информационных учреждений, использовать ресурсы этой отрасли, в том числе опыт научных исследований, интегративные связи с другими отраслями науки и сферами деятельности.

Понятие «здоровье» и весь спектр проблем, с ним связанных, пришли в современную библиотеку из социальной сферы и скорее из педагогики, чем из медицины. Близость социальных ролей, общественных функций, решаемых задач и конечных целей, наконец, отношение к единому типу профессий типа «человек – человек» позволяют говорить если не об идентичности, то о сходстве проблем, стоящих перед педагогами и библиотекарями в деле воспитания адекватного отношения людей к себе, к своему здоровью, образу жизни, здоровью окружающих.

Для понимания категории «здоровье» в рамках нашего исследования, очевидно, следует выделить следующие основания:

– «здоровье» – это естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений;

– «здоровье» – это способность к самосохранению и увеличению жизненных сил человека, а также способность улучшать возможности, свойства и способности своего организма;

– «здоровье» – это способность противостоять повреждениям, болезням и другим формам деградации;

– «здоровье» – это результат собственной деятельности и способность увеличивать длительность полноценной жизнедеятельности;

– «здоровье» – это способность создать адекватное самосознание, морально-этическое отношение к себе, своему окружению и будущим поколениям через воспитание и образование;

– «здоровье» – область человеческой культуры и способность производить, поддерживать и сохранять себе подобных, а также культурные, духовные и материальные ценности.

Перед библиотекарями встало большое число вопросов и задач: от кого, от чего и как нужно защищать здоровье свое и читателей? Для этого следует определить круг проблем и социальных болезней, которые станут «предметом труда» библиотечно-информационного специалиста [7].

Термин «здоровый образ жизни» получил широкое распространение в библиотечно-информационной сфере и требует уточнения применительно к специфике отрасли. При этом пропаганда «здорового образа жизни» стала одним из основных направлений работы публичных библиотек, предполагает тесную связь с физическим, эстетическим и трудовым воспитанием. Следовательно, библиотечно-информационный специалист должен знать основные теоретические положения, владеть практическими методами, способами, наконец, знать и уметь сохранять

свое здоровье и помогать в этом пользователям библиотек.

Обеспечить эти компетенции необходимо в процессе профессионального образования, поскольку образовательная концепция не может не включать в себя эти два основных компонента: а) формирование профессионального видения содержания практической деятельности, а также овладение профессиональными навыками, приемами, методами исполнения профессионально-должностных обязанностей; б) воспитание или развитие в себе тех личностных качеств, которые требуются для надлежащего исполнения этих обязанностей. Что касается первого аспекта, то здесь активная роль сохраняется за обучающей стороной и самой профессиональной жизнью. Что же до второго аспекта, то тут активное начало закрепляется за самим обучающимся. Создание мотиваций и готовности к профессиональным действиям в различных ситуациях требует равно активных позиций всех участников учебного, а priori профессионально-деятельностного процесса.

Сейчас для библиотекосведения и библиотечно-информационной практики наибольший интерес представляют психология здоровья, педагогика здоровья, культура здоровья. На наш взгляд именно эти направления научного поиска должны лечь в основу теоретико-методологических основ библиотечной науки о здоровье здоровых – библиотечной валеологии.

Библиотечная валеология может быть представлена как практико-ориентированная научная дисциплина, в комплексе представляющая проблемы сохранения здоровья субъектов информационно-библиотечной деятельности, опирающаяся на достижения наук о человеке и его здоровье, детерминированные особенностями библиотечно-информационной деятельности, обладающая значительным теоретическим и практическим потенциалом, основанном на понимании здоровья как социально-гуманитарного феномена. Своей основной целью *Библиотечная валеология*

имеет распространение информации, помощь социализации, обучение и воспитание пользователей библиотек, сохранение здоровья библиотечно-информационных работников.

В предыдущих публикациях [напр., 7, 8] мы уже отмечали, что педагоги значительно опережают представителей других профессий, в том числе библиотекарей, в постановке целей и задач, связанных со здоровьем субъектов профессиональной деятельности. В частности, это находит отражение в содержании ГОС – в содержании профессионального образования закладывается понимание проблемы здоровья и умение ее решения.

В государственном образовательном стандарте специальности 052700 «Библиотечно-информационная деятельность» в содержании дисциплин, за исключением, может быть, *Физической культуры*, не упоминается ни о здоровье субъектов, ни о возможностях использования здоровьесберегающих технологий в процессах этой деятельности.

Между тем, в библиотекосведении накоплен значительный потенциал теоретических знаний и практического опыта по вопросам профессиональной ориентации и адаптации, формирования мотивации на труд, изучения информационных потребностей, содержания и форм библиотечно-информационного обслуживания, др., пока не затронувший проблемы здоровья.

Отсюда необходимость обращения к проблемам сохранения профессионального здоровья библиотекарей (под профессиональным здоровьем мы понимаем систему, которая может быть описана интегральными характеристиками через комплекс параметров, включающих не только, и не столько показатели физического здоровья – предмет медицины, но, в первую очередь, уровень благополучия в духовной, психологической сфере, от которого зависит настрой на эффективный, производительный труд, в свою очередь оказывающий положительное влияние на

эту сферу) и пользователей библиотечно-информационных учреждений.

С позиций теории можно прогнозировать в ближайшем будущем развитие как минимум двух направлений библиотечной валеологии – валеологии читателя (пользователя информационно-библиотечных учреждений) и валеологии библиотекаря (субъекта информационно-библиотечной деятельности) в условиях междисциплинарного взаимодействия с самым широким кругом социально-гуманитарных наук, а также социальной и информационной экологией, профессиологией, др.

Следовательно, в учебном процессе, в блоке специальных дисциплин должен быть интегральный курс *Библиотечная (Библиотечно-информационная) валеология*, в комплексе представляющий проблемы сохранения здоровья субъектов информационно-библиотечной деятельности и предлагающий их решения на основе анализа управленческих, технологических, морально-этических и прочих составляющих профессиональной деятельности.

Объекты изучения дисциплины – специалисты информационно-библиотечной сферы и пользователи библиотечно-информационных учреждений.

Предмет изучения – библиотечно-информационная среда как системный фактор воздействия (сохранения / нарушения) на здоровье ее социальных компонентов – участников процессов библиотечно-информационной деятельности.

Цели изучения дисциплины – дать знания о здоровье как социальной и профессиональной проблеме; о валеологии как науке о сохранении здоровья, ее основных проблемах; о библиотечной валеологии как науке о сохранении здоровья участников библиотечно-информационных процессов и навыки сохранения профессионального здоровья; показать роль библиотеки в системе пропаганды здорового образа жизни; сформировать навыки психогигиены умственного труда, профилактики психического здоровья библиотечных работников и

пользователей, психологической и информационно-психологической защиты.

Студент, изучивший дисциплину, *должен знать* основные понятия, *уметь* находить, анализировать и использовать в профессиональной деятельности информацию о состоянии социального, физического, духовного здоровья общества, различных групп пользователей библиотечно-информационных учреждений, специалистов информационно-библиотечной сферы; вести системную работу по воспитанию и формированию мотивации на здоровый образ жизни, используя для этого научно обоснованную информацию, почерпнутую из разнообразных источников, все многообразие средств, методов и форм индивидуального, группового и массового библиотечно-информационного обслуживания.

Среди «дидактических единиц», раскрывающих содержание курса: здоровье как социальная проблема; факторы, формирующие повышение запросов общества на здоровье населения; индивидуальное и общественное здоровье; современные мировые и российские тенденции состояния здоровья различных групп населения; современные проблемы валеологии и валеологического образования; объект, предмет, методы библиотечной валеологии; профессиональная деятельность – предмет валеологии; профессиональное здоровье – часть общей концепции здоровья нации; медико-профилактические, психолого-педагогические, социокультурные проблемы библиотечной валеологии; валеологический аспект труда и здоровья библиотекаря; валеология пользователя библиотеки; поведенческие установки различных групп населения по отношению к здоровью; валеологическая культура как составная часть культуры личности, ее воспитание; пропаганда валеологических знаний: методы, каналы, учреждения; чтение – важнейший метод сохранения здоровья; информационно-психологическая безопасность субъектов информационно-библиотечного обслуживания; методы и приемы

индивидуальной и профессиональной психогигиены; информационно-библиотечные учреждения в системе пропаганды здорового образа жизни.

Формирование «защиты» библиотечного работника и пользователя библиотечно-информационного учреждения от угроз их здоровью – задача перспективная и весьма сложная. Фактически это комплекс задач, решение которых базируется на достижениях педагогики, психологии, социологии, технологии, менеджмента, профессионального образования, конечно, медицины и собственно валеологии, а также методик и технологий обучения и профессиональной деятельности. Конечной целью этих мероприятий должно стать увеличение количества здоровья участников библиотечно-информационной деятельности – физического, психического, нравственного, и, главное, их готовность и умения по его сохранению и поддержанию.

Литература

1. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье. – М., 1990. – 208 с.
2. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 352 с.
3. Леви, В.Л. Ошибки здоровья / В.Л. Леви. – М.: Торобоан, 2004. – 416 с.
4. Казначеев, В.П. Теоретические основы валеологии. Фундаментальные основы / В.П. Казначеев. – Новосибирск, 1993.
5. Колин, К. Информационный подход в методологии науки и научное мировоззрение / К.Колин // *Alma mater*. – 2000. – № 2. – С. 16–22.
6. Розин, В.М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема / В.М. Розин // *Мир психологии*. – 2000. – № 1.
7. Савич, Л.Е. Здоровье как проблема общества, профессии и образования / Л.Е. Савич // *Информационная инфраструктура гуманитарного вуза: качество образования и интеграция в мировое информационное пространство: коллектив. моногр.* / Казан. гос. ун-т культуры и искусств; науч. ред. Р.С. Гиляревский, В.А.Цветкова. – М.: ВИНТИ, 2007. – С. 140–167.
8. Савич, Л.Е. Проблемы здоровья и валеологического просвещения в содержании, формах и технологиях подготовки информационно-библиотечных специалистов / Л.Е. Савич // // *Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона: материалы IV Всерос. электрон. науч.-практ. конф., янв.-дек. 2006 г.* / Федер. агентство по культуре и кинематографии; ФГОУ ВПО «СГАКИ»; редкол.: М.Г. Вохрышева, О.Л. Бугрова. – Самара: Самар. гос. акад. культуры и искусств, 2007. – 443 с.
9. Шилова, Л.С. О стратегии поведения людей в условиях реформы здравоохранения / Л.С.Шилова // *СОЦИС*. – 2007. – № 9. – С. 102–109.

О ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

А.И.Фукин, Т.А.Спирина

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональный выбор.

Профессиональная деятельность является важнейшей стороной жизнедеятельности человека, которая обеспечивает полную самореализацию личности, актуализацию всех ее возможностей. Адекватный выбор профессиональной деятельности является важнейшим условием самореализации личности. Чем качествен-

нее будет осуществлен профессиональный выбор (выбор направления, профессии, специализации, карьеры и т.д.), тем более успешной, удовлетворенной, реализованной сможет стать личность.

Профессиональное самоопределение напрямую зависит от степени осознанности человеком собственных склонностей, инте-

ресов, индивидуальных и личностных особенностей и определяет, в свою очередь, возможность наиболее полного развития личности и ее самоактуализации в рамках выбранной профессии. В теоретическом и практическом аспектах оно рассматривается во взаимосвязи с общим процессом самоопределения личности (Е.А.Борисова, А.А.Деркач, Е.И.Головаха, А.К.Маркова, Е.А.Климов, Н.С.Пряжников, Л.М.Митина, В.Д.Шадриков и др.).

В качестве отправной точки в профессиональном становлении личности, как правило, рассматривается подростковый период. По сравнению со взрослым человеком подросток еще не целостен, его терзают противоречия поиска осознания себя как самобытного существа и как представителя общества. Поскольку такие процессы достаточно сложны, общество предоставляет молодым людям своеобразный «психосоциальный мораторий».

Процесс принятия решения о выборе профессии сложен даже для взрослых людей, когда им приходится в силу разных причин менять профессию. Школьникам же осуществлять выбор особенно трудно, прежде всего потому, что им необходимо учесть множество факторов. Среди них – знания о множестве профессий, осознание собственных интересов, способностей, ценностей, индивидуальных особенностях личности, а также учет социальных, медицинских и экономических обстоятельств. Помимо собственного интереса к определенной профессии, потребности в самоактуализации и самовыражении, выбор той или иной профессии может определяться особенностями характера человека. На выбор профессии влияют не только интересы и способности человека, но и широкий спектр общественно обусловленных факторов: уровень экономического развития государства, общественный строй и его идеология, совокупность представлений о ценности и престижности тех или иных профессий и труда в целом.

Исследователи (Т.А.Нежнова, Л.Г.Бортникова, Л.Д.Столяренко и др.) выделяют следующие компоненты ситуации выбора профессии:

- общая и региональная структуры потребностей общества в кадрах;
- социальное макро- и микроокружение;
- совокупность содержательных особенностей, различных видов трудовой деятельности и выработанных в обществе оценочных отношений к ним;
- совокупность психологических, психофизиологических и иных особенностей самого человека;
- степень и направленность информированности субъекта выбора о мире профессий и структуре потребностей в кадрах.

Таким образом, успешность выбора профессии, или профессионального самоопределения, в значительной мере зависит от того, сможет ли школьник осознать и учесть все необходимые факторы. В каждом конкретном случае степень выраженности этих факторов может быть различной в зависимости от тех условий, в которых осуществляется профориентация.

Готовность учащихся к выбору профессии к моменту окончания 9-го класса и средней школы в нашей литературе освещается неоднозначно. Большинство проведенных исследований доказывают, что учащиеся 9-х классов, задавая себе вопрос «Кем быть?», еще не в состоянии на него ответить. Многие старшеклассники, говоря о своих ближайших намерениях в отношении профессии, утверждают, что будут продолжать учебу в 10–11-м классах общеобразовательной школы, а затем выберут профессию. Другие выбирают профессию, не обосновывая свое решение серьезными мотивами, а руководствуясь тем, например, куда пошел товарищ. Чаще всего такой выбор оказывается случайным. При этом считается, что подростки не подготовлены к самостоятельному ре-

шению, что они еще не чувствуют потребности выбора. Возникновение потребности выбора зависит от ряда условий, а не только от особенностей возраста. Поэтому лишь в определенных условиях подросток способен выбрать профессию самостоятельно.

Подросток в школе интересуется жизнью, ищет пути, как быстрее включиться в трудовую жизнь общества. Он проявляет интерес к экономике, политике, культуре. Именно в подростковом возрасте накапливается определенный трудовой опыт и проявляются мотивы, которые имеют решающее значение для сознательного выбора профессии. Это свидетельствует о достаточной зрелости подростка.

Учебные интересы школьников связаны с профессиональными интересами, хотя они и не всегда совпадают. В 8-м классе у многих мотивом учения становится перспектива профессионального будущего. Учащиеся 9-го класса имеют более постоянные учебные и профессиональные интересы, стабильность и глубина которых зависят от организации учебной работы в школе.

Лишь в конце подросткового возраста зачастую встает необходимость выбора профессии, поэтому в данном возрасте профессиональная направленность приобретает более конкретный вид, стабилизируется. Однако конкретность эта неоднозначна.

Решение вопроса «Кем быть?» во многом будет зависеть от того, насколько подросток достиг психологической и социальной зрелости, психологической готовности к профессиональному труду, которая не является простым следствием физического и социального развития человека. Ни физический рост организма, ни половое созревание, ни социальное положение и происхождение не определяют ни жизненных планов, ни призвания, ни склонностей и способностей человека. Психологическая готовность к труду есть результат длительного, целенаправленного формирования

физического и психического облика человека. Оно, с одной стороны, предполагает развитие и совершенствование физических возможностей человека, с другой – требует развития его индивидуально-психологических качеств: интересов, склонностей и способностей, определенных умений и навыков, сложной мотивационной сферы, определенных черт воли и характера. Все это имеет различный уровень сформированности на разных возрастных этапах, что в свою очередь накладывает отпечаток на решение проблемы жизненного самоопределения.

Актуальность исследования профессионального самоопределения обусловлена неудовлетворенными запросами практики.

Социальная ситуация развития для значительной части современных подростков не является благополучной, и становление их самосознания происходит без существенной помощи взрослых. Это не может не сказаться на формировании ценностей, личностных смыслов и жизненных перспектив школьников. Подростки испытывают чувство одиночества, тревожности, неустроенности, ненужности взрослому миру. Происходит столкновение свойственной подросткам потребности в приобщении к взрослому миру с отсутствием понимания со стороны взрослого сообщества. Это противоречие приводит к задержке личностного развития молодых людей, лишает возможности занять активную социальную позицию. Все это приводит к девиациям в поведении, причем этот процесс начинается уже в 10–12 лет.

Задержка личностного и социального развития отражается и на процессе профессионального самоопределения. Для некоторых учащихся выработка жизненных целей и планов на будущее оказывается настолько трудной, что они предпочитают перенести решение о выборе профессии «на потом», закладывая основы будущих профессиональных и личностных проблем. Выбор, конечно же, будет сделан, но отсутствие основательной работы по про-

фессиональному самоопределению может привести к случайному решению.

Опыт показывает, что далеко не все учащиеся 9–11-х классов характеризуются соответствующей готовностью.

С целью определения готовности старшеклассников к осуществлению осознанного выбора своего профессионального будущего, в 2006/2007 уч. году нами было проведено исследование, охватившее более 200 учащихся 9–11-х классов общеобразовательных учреждений г.Чистополь Республики Татарстан.

Полученные результаты позволяют говорить об отсутствии чётко продуманного и обоснованного профессионального плана у большинства опрошенных школьников. Выявленное несоответствие профессиональных интересов и индивидуальных особенностей показывает неадекватность профессионального выбора многих из них, а также неумение сопоставлять свои желания и возможности, недостаточную осознанность собственных индивидуально-типологических особенностей и личностной направленности.

Так, около 80–85% учащихся ориентированы на профессиональную деятельность, предполагающую возможность достижения высокого социального статуса, материальной обеспеченности и обладание определённой властью. Однако подобная деятельность подразумевает тесное взаимодействие с людьми, умение оказывать на них влияние, убеждать, используя широкий набор коммуникативных техник, что доступно на сегодняшний день не всякому школьнику. Помимо этого настораживает пониженный уровень деловой активности многих из них, отсутствие стремления к расширению сферы деятельности, что неприемлемо и не отвечает требованиям тех специальностей и должностей, на которые претендуют старшеклассники.

Перечисленные факты свидетельствуют о разорванности временной перспективы в самосознании наибольшей части школьников. Это связано с тем, что учащимися не

осознаётся зависимость будущих профессиональных достижений от вкладов, которые должны осуществиться в настоящее время. Результаты исследований могут говорить не только о высоком уровне притязаний, но и о неготовности современных школьников начинать с малого, а также о преобладании мотивов материального благополучия над мотивацией профессионального роста и реализацией собственных профессиональных интересов.

В целом, неадекватность профессионального выбора старшеклассников становится острой проблемой в нестабильных социально-экономических условиях. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Самый значимый фактор, влияющий на выбор профессии современной российской молодежи – материальное вознаграждение.

Таким образом, не вызывает сомнения необходимость создания соответствующей образовательной среды и осуществления психолого-педагогической работы с целью содействия личностному, а значит, и профессиональному самоопределению молодёжи. Важно отметить, что суть такой работы должна заключаться в активизации внутренних процессов личностного самоопределения учащихся.

В последние годы в этом направлении ведётся работа и психологами и педагогами. Создаются и внедряются в педагогическую практику психологические программы по развитию личности и творческого потенциала учащихся. Педагоги направляют свои усилия на раскрытие творческих способностей учеников через осознание их личностной уникальности, способствуют их самоопределению и самовоспитанию. Со-

вершенствуются методы и формы профессионального консультирования с целью активизации собственных ресурсов личности и создания условий для успешной жизненной и профессиональной самореализации человека.

Собственный опыт автора статьи в профессиональном консультировании позволил разделить школьников, обращающихся за помощью в выборе профессии, на 3 характерные группы, различающиеся по уровню развития самосознания.

К первой (наиболее благополучной) группе относятся учащиеся, которые уже сделали свой выбор и пришли получить «подтверждение его правильности». Обычно их интересы проявляются довольно рано и совершенно определены. Школьники выбирают соответствующие профильные классы, посещают дополнительные занятия, самостоятельно ищут и изучают соответствующую информацию о своей будущей профессии, достаточно хорошо и адекватно осознают свои личные качества. Некоторые ведут активную работу по самовоспитанию. К консультанту они идут за поддержкой, подтверждением принятого им решения в выборе профессии и ответственности за принятое решение.

Вторую группу составляют учащиеся (чаще девочки), успешно обучающиеся и имеющие разнообразные увлечения. Им многое интересно, многое дается легко, но они затрудняются сделать выбор. Степень осознания своих интересов, склонностей и личностных качеств, связанных с особенностями профессии, у них ниже, чем у первой группы. решения они принимают в основном на основе эмоций (нравится/ не нравится). Подростки данной группы при выборе профессии могут легко совершить следующие типичные ошибки: отождествление учебного предмета с профессией; увлечение одной стороной профессии без осознания других сторон и характеристик, не менее важных; перенос отношения к человеку на профессию, которую он представляет, и т.п. (Климов, 1984).

Третья группа – подростки, нуждающиеся в продолжительной работе с профконсультантом. Они посредственно учатся в школе, не имеют определенных интересов. У них слабо развита рефлексия и осознание своих способностей, склонностей, интересов, они пассивны, не уверены в себе. Обычно на консультацию приходят по принуждению учителей или родителей. Поскольку у них отсутствует интерес к какой-либо профессии, занятию и в целом, к процессу самоопределения, таким подросткам свойственны следующие ошибки: пойти учиться «за компанию», под влиянием родителей, знакомых и т.д.

Несмотря на то, что по характеристикам подростки второй и третьей группы противоположны, они имеют одну общую черту – недостаток осознанности (в разной степени) и самостоятельности в отношении профессионального самоопределения. Но поскольку реальные жизненные обстоятельства необходимости выбора профессии и принятия ответственности за него требуют от них именно этих качеств, задача консультанта – создать условия для развития этих качеств.

Проведенное исследование показало необходимость разработки активных методов профессионального самоопределения, которые могут быть использованы в групповой тренинговой работе и направлены на активизацию субъекта выбора и принятие ответственности.

По мере взросления, с постепенным усложнением мотивационной сферы интересы подростков начинают приобретать большую глубину и устойчивость, а отдельные из них принимают характер стойкого увлечения.

В последнее время все чаще высказывается мнение, что и профессиональное самоопределение, и профессиональное самосознание формируются много позже подросткового возраста. Частично с этим можно согласиться, но важно понять, что сами по себе профессиональное самоопределение и профессиональное самосозна-

ние проходят разные этапы в своем развитии, и, естественно, более зрелые уровни развития можно наблюдать лишь во взрослой жизни человека (Е.А.Климов).

Периодом принятия ответственных решений и осуществления выборов является юношеский возраст, главное достижение которого – становление самосознания, формирование жизненного плана и определение перспектив своего развития (В.В.Столин, Л.И.Божович, И.С.Кон, Л.Д.Столяренко).

В профессиональном становлении личности находит свое объективное отражение внутренняя позиция взрослого человека. Под внутренней позицией Л.И.Божович понимала систему реально действующих мотивов личности по отношению к окружению или какой-либо его сфере (например, «широкие социальные мотивы учения» применительно к школьной жизни), осознание себя, а также отношение к себе в контексте окружающей действительности. Развитие внутренней позиции взрослого человека в значительной степени определяется развитием личности как профессионала.

Рассматривая профессиональное самоопределение как процесс развития внутренней позиции профессионала, т.е. мотивации профессиональной деятельности, отношение человека к будущей профессии и к самому себе будет, соответственно, как к потенциальному субъекту профессиональной деятельности. Внутренняя позиция становится тем внутренним условием, через которое, согласно С.Л.Рубинштейну, преломляются внешние воздействия (в данном случае – профессиональное обучение).

В процессе профессионального самоопределения, который обычно приходится на ранний юношеский возраст, предположительно можно выделить несколько стадий формирования внутренней позиции профессионала:

1-я стадия характеризуется общим положительным эмоциональным отношением к будущей профессиональной де-

ятельности. Обращаясь к предложенной С.Л.Рубинштейном идее о соотношении понятий «хочу» – «могу» – «надо», можно сказать, что на данном этапе ярко выражен именно первый компонент, т.е. желание овладеть профессией, но еще слабо развиты представления о своих способностях и потребностях общества в специалистах данного профиля. Что касается третьего компонента, то можно предположить, что последнее время молодежь не принимает в расчет общественную потребность в той или иной профессии, а чаще руководствуется исключительно ее престижностью.

2-я стадия развития внутренней позиции характеризуется появлением осознания своих возможностей и способностей, формированием ориентации на собственно содержательные моменты деятельности.

И только на третьей стадии возникает адекватное представление о профессиональной деятельности и о своих способностях.

Приведенные выше данные свидетельствуют, что развитие самосознания у взрослых людей претерпевает серьезные трудности. Профессиональные интересы, устремления, мотивы, ценности, жизненные планы, личностные смыслы у молодежи не сформировались и не развились в полной мере. Поэтому молодые люди думают не о радости заниматься любимым делом, не о пользе, которую они могут принести своей работой, не о самореализации в труде, а о престижности профессии и хорошем достатке. Факторы востребованности профессии и материального благосостояния, конечно, необходимо учитывать, но не только их. Из сказанного следует, что нужно уделять особое внимание поддержке личностного и профессионального самоопределения школьников.

Профессиональный выбор – «решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника» (Е.И.Головаха). Он может осуществляться «как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения», и «в

последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будут опосредован отдаленными жизненными целями», при этом, по мнению Дж.Сьюпера, в течение жизни (карьеры) человек вынужден совершать множество выборов (сама карьера рассматривается как «чередующиеся выборы»).

Интерес является одним из важнейших факторов, влияющих на выбор профессии и в дальнейшем – на профессиональную успешность. Основой для адекватного профессионального выбора служит формирование познавательных интересов и профессиональной направленности.

Важно искать и новые методы поддержки профессионального самоопределения молодежи, а именно такие, которые соответствуют принципам развивающего обучения и могут способствовать повы-

шению уровня активности и самостоятельности школьника при проектировании его профессионального жизненного пути.

Литература

1. *Бодалев, А.А.* Мотивация личности: Феноменология, закономерности и механизмы формирования / А.А.Бодалев. – М.: АПС СССР, 1982.
2. *Журкина, А.Я.* Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах / А.Я.Журкина. – Кемерово: Кемеровский обл. ин-т усовершенствования, 1996.
3. Махеева О.А. Я выбираю профессию / О.А.Махеева, Е.Е.Григорьева. – М.: Перспектива, 2002.
4. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников. – М.: Первое сентября, 2004.
5. Реан, А.А. Психология подростка / А.А.Реан. – М.: Олма-Пресс, 2003. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»

А.Р.Камалева

Ключевые слова: контроль качества образования, балльно-рейтинговая система, автономность вуза, учебно-методический комплекс.

Общие тенденции в развитии системы образования на международном (Болонский процесс), общероссийском («Закон Российской Федерации об образовании», «Национальная доктрина образования на период до 2010 года») уровнях направлены на подготовку специалистов для основных сфер человеческой деятельности в современной социокультурной ситуации. В новой концепции высшего профессионального образования России акценты переносятся с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов на многостороннее интеллектуально-духовное развитие личности обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей. Такие социальные перемены, происходящие в обществе, также по-новому ставят вопрос о формировании естественнонаучных компетентностей выпускников вузов. В новых исторических реалиях, сложившихся к исходу текущего столетия, в педагогическом процессе становятся преобладающими иные приоритеты. Каждый получающий среднее, а тем более, высшее образование должен уметь ставить цели, генерировать идеи, изыскивать решения в сложных, подчас неадекватных тому или иному предмету, ситуациям. Именно поэтому вся педагогическая система, начиная с начальных ее звеньев, требует переориентации на решение данной сверхзадачи – подготовку контингента людей, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке

и принимать верные решения в любых, самых неординарных ситуациях.

Исходя из этих направлений, исходным приоритетом в образовании должно быть формирование эрудированной, свободной и ответственной личности. Сегодня выпускник должен продемонстрировать не только хорошие профессиональные знания в избранной им области деятельности, но и иметь достаточное фундаментальное образование, чтобы быть способным построить на этом фундаменте новое конкретное знание в соответствии с новыми условиями.

Российская Федерация, как любая страна, присоединившаяся к Болонской Декларации на добровольной основе, приняла на себя определённые обязательства, которые ограничены сроками. Например, до 2010 года необходимо реформировать национальные системы образования в соответствии с основными требованиями Болонского процесса. Обязательными же параметрами Болонского процесса являются: трёхуровневая система высшего образования; академические кредиты ECTS; академическая мобильность студентов, преподавателей и административного персонала вузов; европейское признание диплома; контроль качества высшего образования; создание единого европейского исследовательского пространства.

Как известно, в рамках Болонского процесса предполагается определенная автономность вуза, когда: в существующих

условиях в рамках ГОС ВПО вуз определяет содержание обучения по уровням бакалавр/магистр; вуз определяет методику обучения; вуз определяет количество кредитов за учебные курсы (дисциплины); вуз сам принимает решение об использовании нелинейных траекторий обучения, кредитно-модульной системы, дистанционного образования, академических рейтингов, дополнительных шкал оценок (например, 100-балльной).

Наш университет активно включился в процесс внедрения основных параметров Болонского процесса в свою деятельность. В октябре 2005 года на III Всероссийской научно-практической конференции «Реализация воспитательного потенциала гуманитарного образования в условиях вхождения России в Болонский процесс» ректор ТГГПУ, профессор З.Г.Нигматов определил основные направления деятельности нашего вуза в связи с вхождением в Болонский процесс. Он сделал акцент на том, что «построить соответствующую международным требованиям научно-практическую деятельность в современном гуманитарном университете возможно лишь на основе важных демократических и гуманистических принципов, положенных в основу деятельности ТГГПУ, ...» [3, с.7-8].

В университете была создана и расширяется служба мониторинга качества подготовки специалистов, каждая кафедра вуза имеет так называемых аудиторов. Институт аудиторов позволяет осуществлять мониторинг качества подготовки специалистов для целенаправленного отслеживания и прогнозирования возможных результатов обучения студентов. «Служба мониторинга» стала тем фундаментом, на котором в университете продолжает создаваться полномасштабная система качества образовательного процесса, и время подтвердило правильность выбранного курса. Обеспечение качества образования является одним из основных принципов Болонской декларации. Именно внедрение системы качества образовательного процесса в тради-

ционную российскую модель образования наиболее естественна и хорошо сочетается с этой моделью» [3, с.7-8].

Работа над повышением качества образования в нашем университете ведется последовательно и масштабно. Уже 30 июня 2006 года был разработан проект положения о балльно-рейтинговой системе (БРС) оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной технологии обучения в ТГГПУ. В течение целого учебного года силами наиболее подготовленных преподавателей вуза этот проект реализовывался и прошел удачную апробацию, была проделана большая работа по созданию и развитию менеджмента качества образования. 29 июня 2007 года Ученым советом ТГГПУ было принято доработанное одноименное положение. В результате практически все дисциплины, преподаваемые на I и II курсах университета, охвачены этой системой.

Цель БРС с использованием модульной технологии обучения – повышение качества подготовки высококвалифицированных кадров, побуждение студентов к самостоятельной мыслительной работе с учебным материалом, повышение интенсивности труда студентов в течение всего учебного года и объективности оценки их знаний, умений, навыков. БРС оценки качества обучения означает, что оценка текущей учебной работы студентов выставляется в баллах, по итогам текущей и промежуточной аттестаций составляется рейтинг студентов. Весь учебный курс согласно модульной технологии делится на учебные модули (логически связанный и функционально законченный блок информации учебного и учебно-методического материала). Каждый учебный модуль (УМ) завершается определенной преподавателем формой текущего контроля для оценки качества учебной работы студентов и в результате дробность обучения и проверки знаний активизирует работу студента в течение всего семестра, формирует у студентов навыки систематической творческой работы.

Учебно-методический комплекс дисциплины включает в себя:

- наименование;
- учебную цель;
- темы (тему) УМ с описанием их содержания, соответствующего ГОС, и объему часов по учебному плану (включая лекционные, семинарские, практические, индивидуальные и др. занятия, самостоятельную работу);
- количество баллов, определяющее «стоимость» УМ;
- список учебных, учебно-методических материалов, лабораторного оборудования, учебных средств, необходимых для реализации дисциплины;
- список смежных дисциплин (учебных модулей смежных дисциплин);
- учебно-методические материалы (возможно в электронной форме) в виде текста с необходимыми иллюстрациями; практические (семинарские) задания для проверки степени усвоения учебного материала и выработки практических навыков;
- контрольные задания (тесты) для оценки степени достижения учебной цели.

Любая дисциплина учебного плана с учетом итоговой аттестации в семестре оценивается в 100 баллов, причем 70 (80) баллов студент может получить за текущую учебную работу в семестре и 30 (20) баллов при промежуточной аттестации (экзамен / зачет). Максимальное количество баллов за один модуль подсчитывается по формуле:

$$\text{Баллы модуля} = \frac{\text{Часы модуля} \times 80 \text{ баллов}}{\text{Всего часов дисциплины}}$$

Таким образом, величина баллов учебного модуля зависит от его значимости, которая определяется временем на его освоение – трудоемкостью, указанной в учебном плане и программе дисциплины. Каждый учебный модуль завершается контролем с выставлением баллов, по результатам которого преподаватель и студенты могут предпринять соответствующие корректирующие меры.

Перед системой высшего образования стоит сложная задача: совместить увеличение объема научной информации и воспитание творчески мыслящего студента, в последствии востребованного на рынке труда. Введение курса «Концепции современного естествознания (КСЕ)» в высшей школе призвано обеспечить решение этой задачи, особенно на гуманитарных факультетах, так как именно в нем объединены сведения о современном состоянии научных исследований, истории науки и техники и изучение современных методологических концепций науки. Вопрос стоит о наиболее четком с методической точки зрения преподавании этого курса. И в условиях, когда в процессе практической преподавательской деятельности, в особенности в области естественнонаучных дисциплин, приходится ориентироваться на ситуацию, когда часть студентов, не готова по своему уровню развития либо ценностной мотивации к активному усвоению предмета, сообщаящего ему базовые знания, введение балльно-рейтинговой системы (БРС) оценивания результатов обучения в нашем вузе позволяет решать эту задачу. Это особенно красноречиво доказывают результаты Федерального Интернет – экзамена по КСЕ после того, как прошел первый этап внедрения БРС в процесс преподавания КСЕ.

Анализ результатов Интернет – экзамена по КСЕ показал, что оценивание качества знаний идет по следующим дидактическим единицам:

1. Эволюция научного метода и естественнонаучной картины мира.
2. Пространство, время, симметрия.
3. Структурные уровни и системная организация материи.
4. Порядок и беспорядок в природе.
5. Эволюционное естествознание.
6. Биосфера и человек.

И соответственно этим единицам нами были составлены учебные модули, включающие в себя лекции, семинары, контрольные тесты (см. табл. 1).

Таблица 1

Определение «стоимости» учебных модулей в баллах

Модули		Первый «Естествознание и научное познание. Пространство, время»	Второй «Эволюционное естествознание»	Третий «Биосфера и человек»
Виды занятий		Часы		
Лекции		14	8	8
Семинары		16	6	4
Самостоятельная работа		24	16	14
Всего часов	110	54	30	26
Всего баллов	70	34	20	16

Контроль знаний студентов был произведен за весь курс три раза по итогам: 1 модуля, 2 модуля и 3 модуля. Предполагалось, что каждый тест оценивается максимум на 5 баллов, каждая лекция – на 0,5 балла. В результате поднимались рейтинги семинарского занятия и самостоятельной работы студентов. Например, рассмотрим раскладку баллов (по максимуму) по второму модулю:

- лекции – 2;
- семинары – 13;
- контрольный тест – 5.

Всего – 20 баллов.

Предлагаем следующее раскладку баллов в зависимости от активности студента на семинаре:

- подготовка и защита реферата – 6 (3 семинара по 2);
- подготовка записей в тетради по всем вопросам семинара – 3;

• ответ студента на вопрос у доски на занятии на:

- «5» – 8;
- «4» – $0,8 \cdot 8 = 5,6 \approx 6$;
- «3» – $0,6 \cdot 8 = 4,8 \approx 5$

• комментарии и добавление по вопросу с места – $8 / 2 = 4$.

Все это привело к тому, что выросла активность студентов в течение всего семестра на фоне формирования у студентов навыков систематической творческой работы (см. рис. 1).

Умение результативно организовать самостоятельную работу студентов играет существенную роль в мастерстве преподавателя высшей школы. Поэтому студенты получают на руки перед изучением курса КСЕ учебную карту, которая, кроме «стоимости» учебных модулей в баллах, содержит следующий перечень документов:

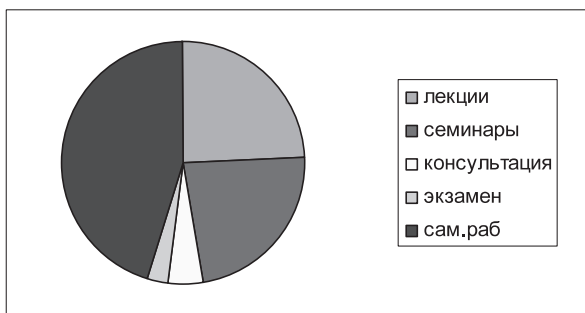


Рис. 1. Диаграмма активности студентов

- темы семинарских занятий с вопросами для обсуждения;

- список тем рефератов для самостоятельной работы и подготовки к семинарским занятиям;

- требования к написанию рефератов;
- методические рекомендации для студентов;

- тезаурус по дисциплине КСЕ;

- список основной и дополнительной литературы.

БРС предполагает промежуточную и итоговую аттестацию студентов, причем для допуска к зачету или экзамену студент должен набрать не менее 40 баллов по результатам модульных срезов. На зачете (экзамене) студент должен набрать не менее 10 (15) баллов из 20 (30) возможных. Таким образом, значимость экзамена не падает. В результате получаем следующие критерии оценки студентов:

- допуск – 40 баллов;
- экзамен / зачет – до 30 / 20 баллов;
- итоговая оценка:
- менее 50 баллов – «неудовлетворительно»,
- 50–59 – «удовлетворительно»,
- 60–79 – «хорошо»,
- 80–100 – «отлично».

Таким образом, система учебных модулей по курсу КСЕ была составлена по дидактическим единицам Интернет – экзамена, это позволило оценить степень освоения тематических разделов (дидактических единиц) дисциплины. И соответственно текущий и промежуточный контроль усвоения студентом данной дисциплины в рамках БРС по результатам промежуточной аттестации дал возможность выставлять студенту дифференцированную оценку, характеризующую качество освоения студентом знаний, умений и навыков по данной дисциплине и приобретенных при этом основных жизненно необходимых естественнонаучных компетенций.

Эффективное использования БРС, как показал эксперимент, происходит, если эта система внедряется в три этапа:

I этап – подготовительный.

1. Составление и утверждение учебно-методического комплекса (УМК) по предмету с учетом: стандарта и требований к осуществлению этого стандарта, наличия учебно-методической базы вуза; возможностей применения ресурсов мультимедиа на данном факультете и т.д.

2. Составление и утверждение учебной карты балльно-рейтинговой системы с использованием модульной технологии обучения по предмету для студентов. Учебная карта должна представлять собой уменьшенный вариант УМК по предмету, призванный осуществлять методическую помощь студентам при изучении данного курса, с одной стороны, и помощь вести самоконтроль (в баллах в том числе) за своей учебной деятельностью, с другой.

II этап – внедренческий.

Процесс формирования основных естественнонаучных компетенций на практике происходит по схеме, представленной в табл. 2. На этом этапе каждый студент может осуществлять самоконтроль успешности своей деятельности по количеству набираемых им в каждом модуле баллов.

III этап – завершающий.

Этот этап необходимо организовать под девизом: «Конец – всему венцу!». Именно здесь каждый студент (на зачете или экзамене) должен продемонстрировать свои знания и приобретенные им умения и навыки, показать, что он развил (приобрел) основные жизненно необходимые ему естественнонаучные компетенции.

Таким образом, балльно – рейтинговая система оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров является одним из перспективных направлений в области образовательных технологий. Преимущество балльно-рейтинговой системы результатов обучения состоит в том, что она является инструментом для сбора и анализа данных, который не нарушает естественного хода учебного процесса, становится его составной частью.

Таблица 2

Организация деятельности студентов на втором этапе внедрения БРС

Деятельность на аудиторных занятиях		Деятельность во внеаудиторное время		
на лекциях	на семинарах	в библиотеке	с использованием компьютера и Интернета	дома
<ul style="list-style-type: none"> развернутое, образно-эмоциональное объяснение преподавателем отобранного для занятия материала; сжатое изложение учебного материала по конспекту лекции (параллельно запись этого материала студентами) 	<ul style="list-style-type: none"> изучение написанного конспекта дома к семинару; устное воспроизводство тезисов ответов на семинаре; ответы по конспекту, применительно к конкретно заданной ситуации; постоянное повторение и углубление ранее изученного материала 	<ul style="list-style-type: none"> работа с каталогами; заказ необходимой литературы; подготовка полужурнальной информации по схеме с использованием последовательности формирования обобщенных самообразовательных умений работать с литературой 	<ul style="list-style-type: none"> работа в системе поиска по ключевым словам; использование предложенных преподавателем сайтов; копирование и подготовка базы данных с необходимой информацией 	<ul style="list-style-type: none"> систематизация и отбор информации; изучение и использование написанного конспекта лекции к семинару; написание тезисов ответов на вопросы семинара; оформление реферата в соответствии с рекомендациями учебной карты
Релейное компьютерное тестирование				

Литература

1. Башмакова, Н.И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXII веке: видение ЮНЕСКО и практика реформ / Н.И. Башмакова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 28–30.

2. Концепция Федеральной целевой про-

граммы развития образования на 2006–2010 гг. // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 10. – С. 2–12.

3. Нигматов, З.Г. Высшее гуманитарное образование в условиях вхождения России в Болонский процесс / З.Г. Нигматов // Воспитательный потенциал гуманитарного образования. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2005. – Ч. 1.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ В КУРСАХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Т.Т. Сидельникова

Ключевые слова: наглядность, визуализация, социально-гуманитарные дисциплины.

Изложение данной статьи хотелось бы начать с иллюстрации и комментариев серьезного противоречия, присутствующего в учебном процессе – о рассогласовании использования каналов восприятия человеком информации и способов передачи этой информации в процессе обучения.

В жизни человек получает 87% информации по зрительному каналу и только 12% – по слуховому. Еще в древнеегипетском символе – «всевидающее око» – глаз был окружен лучами солнечного света. И это означало, что зрение играло ведущую роль как составляющая человеческого сознания.

По данным одного исследования в России на данный момент распределение по типам такое: визуалы – 35%, кинестетики – 35%, аудиалы – 5%, дигиталы – 25%. В США это выглядит немного иначе: визуалы – 45%, кинестетики – 45%, аудиалы – 5%, дигиталы – 5% [1].

Но, в любом случае, аудиалов, т.е. предпочитающих воспринимать информацию на слух, в 7–9 раз меньше, чем визуалов и кинестетиков.

По данным другого исследования наблюдается рост визуалов от начальной к средней и старшей школе (13, 25 и 50% соответственно) [2].

Видимо, в высшей школе процент последних еще больше. Но тогда налицо реальное противоречие между преобладающим использованием в учебном процессе аудиального канала передачи и приема информации (лекция, семинар, консультация и другие формы организации учебного процесса) и реальной доминантой визуального канала (более 50% студентов – визуалы).

Острота проблемы могла быть меньшей, если бы преподавателей обучали построению специальных речевых конструкций при работе со студентами, имеющими различные репрезентативные системы, однако, видимо, это вопрос будущего.

Обращение к наглядности представления информации при изучении социально-политических наук связано также с тем, что в вузе в преподавании естественных и технических дисциплин [3] формулы, схемы, графики являются неотъемлемым атрибутом их постижения.

Но это же одновременно означает, что больше половины студентов привыкают использовать в своей специальности схемоязык, язык символов, графиков, диаграмм. И когда привычный для них язык отсутствует при изучении гуманитарных дисциплин, студенты сразу задают резонный вопрос: «А где структуризация материала? Где образное отражение того, что проговаривается?»

Обеспечивая процесс обучения социально-гуманитарным дисциплинам лишь

вербальными средствами, мы не учитываем адресность, специфику той большой аудитории, которую представляют собой «физики», привыкшие, в отличие от «лириков», в том числе и графически отражать свои мысли и слова. Поэтому есть смысл остановиться на педагогическом принципе наглядности, и соответствующем ему методе визуализации, реализация которого позволит решить вопрос о соотношении образного и словесного в обучении.

Сегодня все больше ученых приходят к выводу, что визуальное представление знаний нельзя считать чем-то второстепенным для научного познания, поскольку оно входит в самую ткань мыслительного процесса ученого и «может опосредовать самые глубинные творческие шаги научного познания» [4].

Как же на практике осуществить синтез «вербализация ↔ визуальный ряд», каков механизм представления информации в иной, неречевой, системе?

На наш взгляд, это цепочка шагов, которую, объединив ее звенья общим понятием «визуализация», можно представить следующим образом (см. рис. 1).

По нашему мнению, визуализация – это знаковое (символьное) представление содержания, функций, структуры, этапов (стадий) какого-либо процесса, явления, осуществляемое через схематизацию и ассоциативно-иллюстративный ряд. Визуализация, на наш взгляд, располагается на стыке наглядного метода и метода ассоциаций, так как предполагает, во-первых, самостоятельное создание какого-то интеллектуального продукта на уровне разрешения противоречия, анализа проблемы, а во-вторых, перевод полученного результата (данного ответа) в иную, но заданного формата знаковую систему (структурно-логические схемы) или систему, не ограниченную какими-либо иллюстративными параметрами (рисунки, рисунки-ассоциации).

Следует подчеркнуть многофункциональность рисунков. Они используются, чтобы привести в порядок мысли, выработать большее количество идей, лучше



Рис. 1

использовать свое время, облегчить передачу информации, задействовав визуальный канал восприятия, испытать радость и удовольствие от собственного творчества [5], развивать креативность [6], улучшить работу памяти. Как пишет в книге «Основы интеллектуального тренинга» известный участник игры «Что? Где? Когда?» Нурали Латыпов, «...пусть каждый, кто учится мыслить, научится фиксировать информацию в разных формах. Можно писать, проговаривать, зарисовывать... Я выбираю ту форму (картины – Т.С.), в которой могу передать... личностное неартикулируемое знание» [7].

Содержание вопроса и ответ на него, переданные графически, позволяют увидеть объект, явление многомерно, более предметно отразить как область совпадения точек зрения разных людей, так и отличие в подходах, нередко принципиальное.

Добавим также, что если слова доступны человеку, владеющему данным языком, то язык символов (рисунков) понятен абсолютному большинству.

Каким же образом обеспечить реализацию мощного потенциала визуализации в социально-гуманитарной подготовке студентов?

Как показывает практика, первым шагом может стать использование в визуа-

лизации простых геометрических фигур: круга, треугольника и т.д. Так, особенностью круга является то, что им очень удобно обозначать перманентные процессы, а также отражать соотношение частей в рамках единого целого. Кроме того, есть ситуации, когда кругообразные диаграммы просто нельзя заменить другими в связи с наглядностью и доступностью представления информации. К примеру, при изучении темы «Политическая культура общества» может быть предложено такое задание для понимания данного феномена в политической жизни современной России: «Состояние и развитие политической культуры ряд ученых предлагает оценивать с помощью четырех дихотомических типов ценностей, описываемых в следующих терминах:

- 1) доверие – недоверие и подозрительность к правителям, политическим институтам и согражданам;
- 2) равенство – иерархия;
- 3) свобода – подавление;
- 4) идентификация с нацией в целом – партикуляризм.

Используя приведенную классификацию, отразите характерные черты отечественной политической культуры.

По секторной диаграмме разверните систему доказательств».



Рис. 2. Вариант визуальной интерпретации ответа на вопрос о характерных чертах отечественной политической культуры

В качестве заданного для визуализации формата может быть использован треугольник. Он идеально подходит в тех случаях, когда надо графически изобразить три каких-то взаимосвязанных понятия или явления.

Задание: Как известно, регуляторами общественных отношений выступают мораль, политика и закон. Нарисуйте треугольник, одна сторона которого символизировала бы «политику», две других – «мораль» и «закон».

Что представляет собой Ваш треугольник применительно к современной России? Можно ли считать равносторонний треугольник, изображенный на рис. 3, оптимальным вариантом отношений политики, морали и закона? Каков будет Ваш собственный рисунок?



Рис. 3

В визуализации политических процессов можно использовать такую фигуру, как пирамида. Пирамида ассоциируется с чем-то основательным, надежным, устойчивым, поскольку у нее есть одна важная особенность: широкое основание при остроконечной вершине. Такая фигура хорошо отражает иерархические структуры и возможные в них изменения.

Приведу конкретный пример задания по фрагменту из книги Джорджа Оруэлла «1984»: «На протяжении всей писаной истории и ранее, возможно, с конца каменного века, в мире существуют люди трех уровней: верхнего, среднего и низшего. Подразделялись эти группы по-разному, называли их тоже самым различным обра-

зом, их количественное соотношение и отношения между ними – все это менялось, но фундаментальная структура общества оставалась. Даже после гигантских потрясений, казалось бы, уже необратимых, эта структура возвращалась, как возвращается в прежнее положение гироскоп, в какую бы сторону его ни отклонил толчок.

Цели этих трех групп являются совершенно несовместимыми. Цель верхних – сохранить свое место, цель средних – занять место верхних; цель низших (когда у них есть цель, ведь обычно они так подавлены повседневными заботами, что только о них и думают) – ликвидировать все различия и построить общество, в котором все равны» [8].

Прав ли Оруэлл? Если начерченная им схема верна, тогда почему так устойчива эта фундаментальная структура общества? Ведь цели групп, которые ее образуют, противоположны.

Интересно отметить, что, самостоятельно работая над визуализацией этого материала, студенты нередко выходили именно на пирамиду, хотя были и другие ассоциации. Приведем вариант такого графически-текстового ответа.

«Неравенство в обществе всегда было, есть и будет, поскольку люди рождаются разными, с различными способностями, характерами и талантами. Некоторым людям от природы присущи лидерские качества, и эти люди чаще всего составляют верхний уровень, либо элиту своего слоя.

Общество нуждается в управлении, которое, в свою очередь, не может существовать без выдвижения отдельных привилегированных групп. Невозможность создания реального народного управления

была доказана на практике. Демократия как народовластие и равноправие – лишь идеальная модель.

Разделение общества на верхний, средний и нижний уровни можно назвать второстепенным на фоне главного – управляющие и управляемые. Верхний слой – наиболее обособлен, граница между средним и нижним уровнями – самая прозрачная. Средний уровень – некое промежуточное состояние. Его представители пытаются не скатиться вниз и одновременно подняться вверх.

Устойчивость данной структуры объясняется взаимным противодействием (см. рис. 4).

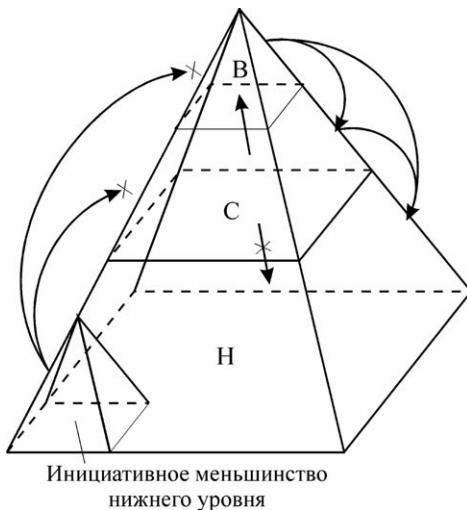


Рис. 4

Представители верхнего уровня пытаются сохранить свое положение, и, в подавляющем большинстве случаев, так и происходит. Они делают это путем подчинения своим интересам среднего и нижнего уровня. Средний уровень не противодействует, а пытается попасть в их разряд. Средний слой противодействует нижнему слою, так как граница между этими слоями шаткая. И лишь часть низших, которая является своего рода элитой низших, будет пытаться ликвидировать все различия».

Пирамида очень наглядно отражает и такие политические процессы, как вос-

стания, революции и т.п. Если перевернуть пирамиду, то она станет чрезвычайно нестабильной – прекрасная иллюстрация того состояния общества, когда «слишком много вождей и слишком мало индейцев», когда вверху – «тьма власти», а «внизу» начинает действовать принцип «все собрать и разделить поровну» и т.п. С помощью пирамиды можно также показать такую важнейшую составляющую стабильности общества, как средний класс и т.п.

Поскольку визуализация как метод в изучении социально-гуманитарных дисциплин не стала еще рабочим инструментом преподавателя и студентов, овладеть им можно поэтапно. Сначала преподаватель, используя соответствующие приемы при работе с текстами, показывает студентам, как можно «свертывать» информацию, переводить ее на уровень структурно-логических схем. Преподаватель демонстрирует, как из довольно большого объема материала получить «сухой остаток», те самые опорные конспекты, которые фиксируют необходимое и достаточное в представленной информации.

Далее преподаватель дает студентам задания, предполагающие их графическое сопровождение в рамках определенных форматов, ряд которых был приведен выше.

Этот этап и эти задания необходимы, чтобы студенты смогли постепенно выйти на уровень ассоциативных рядов, свободных образов.

Вот как выглядит в восприятии студентов, к примеру, такое понятие, как «паритет» (см. рис. 5).

Любой из рисунков при всем их многообразии отражает суть паритета – равенство, равноправие сторон, выступает их символом, образом.

Образ может касаться конкретных предметов или явлений – продуктов, городов, профессий, партий; он сохраняется и, более того, обогащается, когда речь идет об абстрактных понятиях, таких, к примеру, как «власть», «страта», «режим» и т.п. При этом, отражаемый графически, созданный

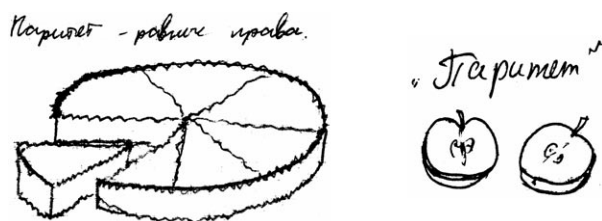


Рис. 5. Варианты визуального представления понятия «паритет»

образ является продуктом интуиции респондентов, ассоциативной цепочкой, свободной игрой воображения. В этом случае визуализация не лимитируется, не ограничивается какой-то определенной формой подачи (конкретной геометрической фигурой – треугольник, круг и т.п.). Студенты уже накопили определенный опыт перевода информации в иную знаковую систему, поэтому обеспечивает данный процесс их собственная креативность.

По мере усложнения заданий возрастает роль визуализирующей наглядности, целью которой является отражение скрытых особенностей изучаемых объектов или процессуальных, функциональных, структурных взаимосвязей между ними.

Приведем некоторые варианты таких заданий, предварив небольшим отступлением.

Как известно, с помощью кружка легко изображать человека. Достаточно добавить пару-тройку точек и черточек (известное: «точка, точка, запятая...»). Обратим внимание, что такими простыми, очень схематичными, рисунками можно передавать различные настроения: радость, удивление, гнев, грусть и т.д., т.е. любые человеческие чувства и эмоции (см. рис. 6).

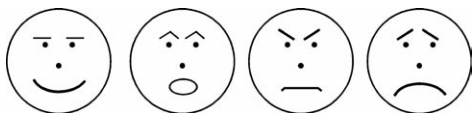


Рис. 6

Это, как нельзя лучше, иллюстрирует способность нашего мозга использовать для фиксации зрительных образов настоящую «скорпись».

Достаточно самой простой картинкой, чтобы мозг восполнил по памяти все недостающие детали. Именно эту его возможность мы используем, когда передаем сложную информацию с помощью простых графических построений, заметно облегчая понимание себе и другим.

Мы отталкиваемся также от того, что если в тексте могут быть выделены ключевые слова, «опорные сигналы», то в визуализации тоже должны быть определенные графические «опорные» элементы, своего рода несущие смысловые конструкции.

На протяжении многих лет автором для сочетания словесно-логического и наглядно-образного способов передачи информации используется тип заданий, получивший название «Маски».

Известно, что в греческом театре существовали маска (образ) трагедии и маска (образ) комедии. Отражение как драматического, так и веселого фокусировалось на губах этих масок (уголки губ вниз; уголки губ вверх).

Если использовать эти образы в изучении феномена власти и принять, что маски отражают не просто настроение, но реальное состояние, политический статус, положение власти и масс (первая маска символизирует массы, вторая – власть), то в качестве исходного посыла можно допустить, что графическое отражение их взаимоотношений выглядит так, как показано на рис. 7.

Расположены «маски» одна под другой, что объясняется такими интуитивно воспринимаемыми и передаваемыми понятиями, как «властная вертикаль», «верхи и низы», «Эй, вы, там, наверху...» и т.д.

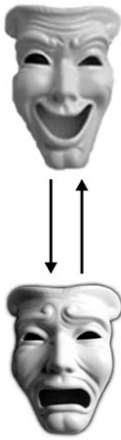


Рис. 7

1. В России

Власть многоликая, ее деятельность подчинена достижению своих желаний, потребностей по принципу «Цель оправдывает средства».

Связь с массами незаметная, вернее, неощутимая. Менталитету свойственно страдание, терпение унижения. В основном, недовольство, несогласие бывают не услышанными.

2. Идеал

Когда верхи приходят к достижению своих целей законно, компетентно, низы довольны всем и вся. Они имеют право быть выслушанными, понятыми и иметь поддержку. Связь двусторонняя, взаимная, строится на взаимодоверии, взаимопонимании.

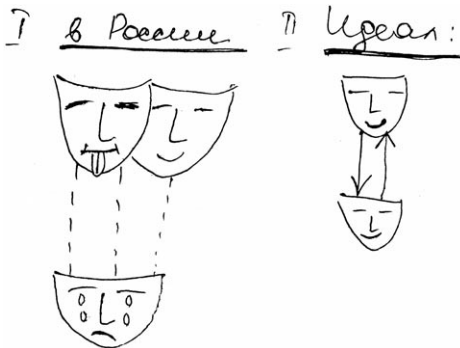


Рис. 8

Суть задания, которое выполняют студенты, состоит в том, что им предлагается, *меняя конфигурацию губ*, показать, что представляют собой отношения власти и масс в современной России, и каково, в принципе, оптимальное состояние этих отношений.

Приведем графические варианты ответов, сопроводив некоторые из них комментариями, данными студентами (рис. 8).

Поскольку студенты работают в группах, появление 4–5 вариантов таких масок на доске вызывает достаточно бурную реакцию, тем более, что студенты зачастую не ограничивались изменением конфигурации губ. На рисунках нередко появляются большие уши, удивленно открытый рот, закрытые глаза, стрелки, символизирующие связь власти и масс, приобретают разную толщину, дискретность и т.д. Все это сопровождается серьезными комментариями о ресурсах, используемых властью, легитимности последней, характере политической коммуникации, типах и динамике политических режимов, революционной ситуации и революции и т.д. Это, в свою очередь, свидетельствует о большой интеллектуальной работе, осуществляемой студентами, и доказывает, что визуализация как методический прием обучения может быть широко использована в курсах социально-гуманитарных дисциплин.

Литература

1. Любимов, А.Ю. Мастерство коммуникации / А.Ю.Любимов. – М.: Изд-во «КСП +», 2002. – С. 177–178.
2. Плигин, А. Исследования закономерностей развития репрезентативных систем школьников / А.Плигин, А.Герасимов // НЛП. – 1996. – № 1.
3. Епреева, Л.А. Наглядные средства представления учебной информации / Л.А.Епреева, О.М.Филиппова. – Красноярск, 2002.
4. Колеватов, В.А. Социальная память и познание / В.А.Колеватов. – М.: Мысль, 1984. – С. 133.
5. Адлер, Г. НЛП-практика. Мышление в рисунках и образах / Г.Адлер. – СПб., 2003.
6. Психология науки. – М., 1998. – С. 30.
7. Латыпов, Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга / Н.Латыпов. – СПб., 2005. – С. 167.
8. Оруэлл, Дж. «1984» и эссе разных лет / Дж. Оруэлл; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989.

ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ ВУЗА

Ю.В.Торкунова

Ключевые слова: образовательные инновации, информационно-аналитическое сопровождение, качество образования.

Сегодня термин «инновации» прочно вошел в образовательную среду и стал неотъемлемой частью образовательного процесса любого уровня. На государственном уровне инновационная политика нашла свое отражение в реализации национального проекта «Образование», в рамках которого инновации становятся одним из основных факторов развития и повышения качества образования.

В настоящее время резко возрастает объем инноваций в системе образования; происходит качественное изменение их характера, заключающееся в переходе от реализации локальных модифицирующих новшеств к радикальным, крупномасштабным; инновации начинают носить непрерывный характер [1, с.207].

В связи с наметившимися тенденциями возникает проблема управления инновационными процессами в образовательной среде, рассмотрение которой, на наш взгляд, следует начать с определения и классификации понятия «инновация».

Появилось это понятие в 70-е годы при исследовании экономистами влияния научно-технического прогресса на развитие социальных систем. Оно носит междисциплинарный, комплексный характер и определяется как «процесс изменения, связанный с созданием, признанием или внедрением новых элементов (или моделей) материальной и нематериальной культур в определенной социальной системе» [3, с.14]. Инновации в самом общем виде классифицируются по экономическим признакам, сфере приложений, удовлетворению потребностей, причинам возникновения, степени новизны и функциональному назначению.

Применительно к педагогике существует значительное число подходов к определению и классификации образовательных инноваций.

Так, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор В.М. Полонский рассматривает инновации как конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового содержания, метода, формы организации учебно-воспитательного процесса или усовершенствованного технического средства обучения, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам в области образования. Главный признак инновации: положительные социальные и (или) экономические изменения, которые возникают в работе образовательных учреждений в результате специально организованной инновационной деятельности. Уровень инновации может быть частнометодический, методический и общедидактический. В зависимости от специфики и места использования инновации в образовании делятся на: технологические, методические, управленческие, экономические, социальные и юридические [4].

Другой подход излагается в работах доктора педагогических наук, чл.-корр. РАО А.В. Хуторского. Рассматривая инновации как синоним термина «нововведения», он предлагает следующую классификацию:

– по отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д.;

– по отношению к личностному становлению субъектов образования: в области развития определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.;

– по области педагогического применения: в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием;

– по типам взаимодействия участников педагогического процесса: в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т.д.;

– по функциональным возможностям: 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);

– по способам осуществления: плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные;

– по масштабности распространения: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.;

– по социально-педагогической значимости: в образовательных учреждениях определённого типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов;

– по объёму новаторских мероприятий: локальные, массовые, глобальные и т.п.;

– по степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные [6].

Приведенные выше подходы свидетельствуют о масштабности инновационных процессов в образовании, о стремлении к

их упорядочению и систематизации, а также к стимулированию их дальнейшего развития.

Инновации внедряются на различных уровнях образования, особенно высок интерес к инновациям в высшей профессиональной школе. Здесь имеются свои особенные подходы к определению инноваций.

Под инновациями в образовательном учреждении высшего профессионального образования понимаются как инновационные продукты, так и инновационные технологии. Инновационный продукт вуза – это выпускники, обладающие требуемым набором компетенций, а также научно-практические разработки. Качественно иные – инновационные – знания и умения студентов, научно-практические разработки, являются признаками создаваемых новых продуктов. Создавать такой продукт позволяют инновационные технологии. Каждая технология может формировать ту или иную характеристику продукта. Совокупность существовавших ранее и новых технологий позволяет обеспечить качество подготовки студентов, соответствующее требованиям времени, формирование необходимых профессиональных компетенций [4, с.89].

При этом возникает вопрос: какие образовательные инновации действительно могут вывести качество высшего профессионального образования на новый уровень?

В современном понимании качество образования это не только необходимый набор знаний, умений и навыков, компетентностный подход предполагает достижение высокого качества профессиональных компетенций, сформированных в результате образования. Показатели такого качества могут выражаться в следующем:

1. Состав компетенций, отражающих развитые в образовательном процессе способности, готовности (к видам деятельности, ролям, полномочиям, психологическим нагрузкам и пр.), ценности.

2. Соответствие системы полученных знаний структуре компетенций.

3. Комплекс навыков и умений, необходимых для реализации компетенций.

4. Потенциал компетентностного саморазвития личности (приобретение новых компетенций в пожизненном образовании) [2, с.211].

Новые подходы к пониманию качества образования влекут за собой как увеличение числа инноваций, так и необходимость выявления эффективности влияния этих инноваций на качество сформированных компетенций.

В педагогической науке предпринимаются попытки каким-то образом отследить эффективность образовательных инноваций в вузе, их упорядочить, проанализировать и протестировать развитие, однако, в связи со сложностью и многомерностью явления (о чем свидетельствуют приведенные выше классификации), не имея определенной организационной структуры, которая бы имела свою четкую дидактическую и методологическую основу, это довольно сложно реализовать. С каждым днем растет объем информации по предполагаемым и уже внедренным образовательным инновациям.

В целях повышения качества образования становится актуальной проблема эффективного управления инновационной образовательной деятельностью вуза: создание условий для развития инноваций, определение стратегии развития, руководство и мониторинг инновационных образовательных процессов, мотивация и управление персоналом, внутренние и внешние коммуникации. Такое управление невозможно осуществить без серьезной информационно-аналитической работы, включающей в себя анализ информационных ресурсов: сбор, обработку, систематизацию, формулирование выводов и рекомендаций. Информация при этом анализируется как из внутренних, так и из внешних источников.

В современных вузах ведется информационно-аналитическая деятельность, однако она не носит системный характер,

особенно в плане поиска, внедрения и отслеживания инноваций в образовании. Поэтому, на наш взгляд, информационно-аналитическое сопровождение инновационной образовательной деятельности вуза – проблема достаточно актуальная.

Информационно-аналитическая деятельность в области образовательных инноваций имеет несколько составляющих. Во-первых, это непосредственное участие в инновационных процессах, во-вторых – поиск и создание информационного банка инноваций, в-третьих – информационно-аналитическая поддержка принятия решений при оценке эффективности инноваций, что требует обработки больших массивов информации, в-четвертых – информационное взаимодействие с различными структурами, включая СМИ и общественность на предмет поиска, внедрения и продвижения инноваций.

Обобщенная схема информационно-аналитического сопровождения инновационных образовательных процессов представлена на рис. 1. Информационно-аналитическое сопровождение имеет два контура: внутренний и внешний. Во внешнем контуре идет сбор и анализ информации об образовательных инновациях других учебных заведений, нормативно-правовой документации по проблемам инноваций органов управления учреждений образования, публикаций прессы, телевидения, Интернета по данной тематике. Параллельно с этим осуществляется продвижение собственных образовательных инноваций вуза в информационном образовательном пространстве. Внутренний контур предполагает сбор, анализ, отслеживание результатов, распространение опыта инновационной деятельности в конкретном вузе. Штриховкой на схеме выделен промежуточный элемент между внутренним и внешним контуром – Интернет-сопровождение, которое обслуживает как потребности внутренних задач управления инновационной образовательной деятельностью вуза, так и является средой взаимодействия со всем остальным образовательным сообществом.



Рис. 1. Структура информационно-аналитического сопровождения (ИАС) инновационной образовательной деятельности вуза

Инновационная образовательная деятельность вуза – сложный многоаспектный процесс. Обобщенную модель ее информационно-аналитического сопровождения (по внутреннему контуру) будем рассматривать на основе системного подхода. Такой подход предполагает рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними. Основными понятиями, характеризующими строение и функционирование систем, являются: структура системы, входные показатели системы, выходные показатели системы. Входные показатели – те показатели системы, которые изменяются в результате входного воздействия или сигнала. Выходные – те показатели системы, изменения которых вызывают выходное воздействие или выходной сигнал, либо сами являются таким воздействием или сигналом.

Исходя из того, что инновационная образовательная деятельность нераз-

рывно связана с функционированием всего высшего учебного заведения, мы будем придерживаться классификации А.В.Хуторского по отношению к структурным элементам образовательных систем. Тогда входными показателями будет являться: информация об инновациях в целеполагании, в задачах, инновациях в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приемах, в технологиях обучения, инновациях в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д. Результаты функционирования системы информационно-аналитического сопровождения инновационной образовательной деятельности (внутренний контур) – банк образовательных инноваций, мониторинговые исследования качества образования, прогнозирование и выработка рекомендаций, выявление возможных инноваций. Мониторинговые исследования проводятся на основе повторяющихся



Рис. 2. Обобщенная модель системы информационно-аналитического сопровождения (внутренний контур)

диагностических процедур, с использованием количественных показателей, позволяющих получить объективные результаты о качестве сформированности профессиональных компетенций при применении той или иной инновации.

Обобщенная модель системы информационно-аналитического сопровождения (внутренний контур) представлена на рис. 2.

Информационно-аналитический центр — основной компонент этой инфраструктуры, который обеспечивает:

1) мониторинг инноваций: выявление потребностей в инновациях, ход внедрения инноваций, отслеживание результатов внедрения инноваций; формирование банка инноваций;

2) распространение положительного опыта внедрения инноваций в вузе;

3) формирование положительного образа внедренных вузом инноваций во внешней среде.

Для реализации этих задач в составе информационно-аналитического центра необходимо иметь: отдел сбора и обработки информации; отдел по обеспечению работы Интернет-портала; отдел по внешним связям; экспертный отдел.

Построенная в соответствии с приведенной структурой система информационно-аналитического сопровождения позволит, на наш взгляд, отследить эффективность инновационных образовательных процессов, их роль в повышении качества профессиональных компетенций, что приведет как к большей востребованности выпускников вуза на рынке труда, так и к развитию экономики страны в целом.

Литература

1. *Игропуло, И.Ф.* Методология разработки теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении: дис. ... д-ра пед. наук / И.Ф.Игропуло. – Ставрополь: Северо-кавказский гос. техн. ун-т, 2004.

2. *Коротков, Э.М.* Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. – М.: Академический Проект: Мир, 2006.

3. *Лапин, Н.И.* Актуальные проблемы исследования нововведений // Социальные факторы

нововведений в организационных системах / Н.И.Лапин. – М.: ВНИИСИ, 1980.

4. *Полонский, В.М.* Инновации в образовании (методологический анализ) / В.М.Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 8–14.

5. *Розенцвайг, А.* Об инновациях в системе образования / Розенцвайг А., Смирнов Ю. // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 211–213.

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

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Г.А.Сикорская

Ключевые слова: профильное обучение; индивидуальный учебный план, индивидуальная образовательная программа; индивидуальный образовательный маршрут.

Современная школа переживает период реформ, обусловленных переходом к новой образовательной парадигме, к профильному обучению, педагогическим приоритетам реализации которых выступают интересы взрослеющей личности, адекватные прогрессивным тенденциям развития общества. Именно профильное обучение позволяет наиболее полно учитывать образовательные намерения и профессиональные предпочтения школьников, создает благоприятные условия для направленного формирования научного мировоззрения, углубления сферы предпрофессиональных знаний и умений, расширения общекультурного кругозора, предоставляет возможность обучаться не только у своих учителей, но и под руководством ведущих педагогов других учебных заведений.

Введение профильного обучения потребовало создания условий для дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ [2].

Многообразие моделей организации профильного обучения старшеклассников было закреплено в федеральном базисном учебном плане, утвержденном приказом Минобразования России от 9 марта 2004 г. № 1312. Новая структура федерального базисного учебного плана позволяет вводить индивидуальный учебный план по всем базовым (профильным) предметам и эклективным курсам, что отмечается в пояснительной записке: «Выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов и учитывая нормативы учебного времени, установленные СанПиНами, каждое общеобразовательное учреждение, каждый обучающийся вправе формировать собственный учебный план» [6, с.13].

Сущность и порядок формирования индивидуальных учебных планов описываются в Рекомендациях по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся (Приложение к письму Департамента общего и дошкольного образования Минобразования России от 20.04.04 № 14-51-102/13).

Нормативно-правовой основой обучения по индивидуальным учебным планам являются:

– Федеральный Закон «Об образовании», согласно которому учащиеся всех образовательных учреждений имеют право на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, на обучение в пределах этих стандартов по индивидуальным учебным планам, включая ускоренный курс обучения. Обучение граждан по индивидуальным учебным планам в пределах государственного образовательного стандарта регламентируется уставом данного образовательного учреждения [п.1 ст. 50];

– Концепция профильного обучения на третьей ступени общего образования;

– федеральный базисный учебный план для среднего (полного) общего образования (Приложение к приказу Минобразования России от 09.03.2004 № 1312);

– уставы общеобразовательных учреждений, реализующих практику индивидуальных учебных планов.

На третьей ступени общего образования профильное обучение организуется на базе общеобразовательной подготовки с учетом потребностей, склонностей, способностей и познавательных интересов учащихся. Индивидуальный учебный план выстраивается на основе базисного учебного плана третьей ступени, отражающего обязательный минимум содержания образования для всех образовательных профилей. Существенное увеличение школьного компонента учебного плана позволяет общеобразовательному учреждению осуществлять вариативное профильное обучение, использовать очно-заочное, дистанционное и иные нетрадиционные формы организации образовательного процесса, а учащимся – реализовывать индивидуальные образовательные программы.

Организация современного образовательного процесса на основе индивидуальной образовательной программы во многом основывается на результатах исследова-

ния проблем школьного образования авторским коллективом под руководством А.П.Тряпицыной [3]. Углубленная разработка теории образовательных программ позволила коллективу единомышленников сформулировать чрезвычайно важную идею о том, что задаваемый стандарт образования может быть достигнут различными путями, выбор которых напрямую зависит от особенностей конкретного обучающегося. При этом сама образовательная программа, обозначая индивидуальный образовательный маршрут продвижения школьника в пространстве личностного саморазвития, непосредственно ориентирует учителя на поиск наиболее благоприятных условий и видов педагогической помощи, способствующей достижению учеником наилучших образовательных результатов.

При таком подходе учебный план не задает жесткого набора предметов для каждого из возможных направлений и профилей образования. Каждый ученик, в пределах допустимой учебной нагрузки, вправе самостоятельно определять интересующий его набор учебных предметов (базовых, профильных, эклективных) из числа предлагаемых школой, что позволяет ему формировать индивидуальный учебный план, индивидуализированную образовательную программу и индивидуальный образовательный маршрут.

Индивидуальный учебный план представляет собой совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения обучающимися из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе Федерального базового учебного плана [2]. В рамках сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при составлении индивидуального учебного плана возможно использование учебных предметов (курсов) нескольких образовательных учреждений (организаций) (рекомендации от 20.04.2004 г.).

Мы полагаем, что индивидуальный учебный план выполняет следующие образовательные функции: во-первых, фикс-

сирует совокупность учебных предметов (базовых, профильных, эклективных), выбранных учеником, и определяет временные затраты на их освоение. Во-вторых, уточняет предпочитаемый старшеклассником профиль. В-третьих, задает конкретный образовательный результат, который должен быть достигнут к окончанию школы и, в-четвертых, позволяет старшему школьнику наиболее успешно самоопределиваться в образовательной деятельности в условиях профильного обучения.

Индивидуальная образовательная программа проектируется на основе индивидуального учебного плана, фиксирует образовательные цели, интересы, запросы и результаты ученика [8] и в дальнейшем корректируется в совместной образовательной деятельности.

Со своей стороны мы считаем, что индивидуальная образовательная программа может включать *все или почти все* компоненты образовательной программы школы, необходимые для осуществления целостного педагогического процесса в образовательном пространстве профильного обучения.

Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой программу конкретных действий обучающегося по реализации индивидуального учебного плана и индивидуальной образовательной программы.

Содержание и логика построения индивидуального образовательного маршрута предельно вариативны, напрямую зависят от динамики возникающих образовательных задач и изменения профильных ориентиров учащихся. Индивидуальный образовательный маршрут позволяет с большей степенью образовательной свободы, нежели учебный план, конструировать временную последовательность, номенклатуру видов работы, формы организации взаимодействия педагогов и обучающихся [5].

Индивидуальный образовательный маршрут ученика в условиях профильного обучения – это временной инвариант усво-

ения содержания лично принимаемой образовательной программы с учетом развивающих задач профильного образования, реализуемый в конкретном учебном заведении (учебно-образовательной сети) в условиях максимального эмоционального комфорта для обучающихся.

Следовательно, можно утверждать, что в образовательном пространстве профильного обучения старшеклассников:

– индивидуальный учебный план преимущественно связан с функцией прогнозирования – «Я самостоятельно выбираю учебные предметы для усвоения»;

– индивидуальная образовательная программа приоритетно реализует функцию проектирования – «Я самостоятельно составляю программу своего профильного образования»;

– индивидуальный образовательный маршрут обращен к самостоятельному конструированию образовательной логики учебной деятельности: «Я определяю, в какой последовательности, в какие сроки и какими средствами будет реализована избранная образовательная программа».

Остановимся более подробно на структуре построения и специфике реализации индивидуального учебного плана в профильном обучении старшеклассников.

Анализ существующего опыта показывает, что механизм проектирования и разработки учебных планов не сводится к формальному следованию за базисным планом и подсчету количества часов, а предполагает обращение к общей технологической схеме процесса, включающей определенную последовательность, объем, формы и методы как преподавания, так и учения.

Согласно типологии В.С.Лазарева [10], учебные планы могут быть классифицированы по четырем типам:

– предметный (традиционный, устанавливающий распределение предметов по годам обучения и неделям);

– монопредметный (с выделением ведущего учебного предмета или ведущей образовательной области);

– полипредметный (с выделением нескольких образовательных сфер);

– субъектно-уровневый (субъектно-центрированный) план индивидуального образовательного маршрута.

Практика показывает, что для решения задач профильного обучения наиболее адекватен субъектно-уровневый тип учебного плана (индивидуальный образовательный маршрут), который предусматривает обязательное выполнение минимума по нормативным предметам и учитывает уровень сформированности личностных и познавательных потребностей, интересов и склонностей обучаемых.

Как известно, индивидуальные учебные планы учащихся создаются в соответствии с моделью организации профильного обучения конкретного образовательного учреждения, содержательные особенности которой определяются, прежде всего, ресурсами, которыми располагает школа и ее партнеры, а также муниципальная система образования в целом. При этом возможна реализация смешанных моделей профильного обучения, когда часть учащихся старших классов осуществляет индивидуальные учебные планы в своем общеобразовательном учреждении, а другая часть старшеклассников использует развивающие возможности образовательной сети.

Мы считаем, что наряду с существующими моделями организации профильного обучения учащихся, значимым потенциалом профильного развития личности, непосредственно влияющим на содержание, структуру и специфику образовательной реализации индивидуального учебного плана, обладают «модель экстерната» и «модель бесклассного обучения».

Остановимся на различных вариантах продвижения учащихся по индивидуальному образовательному маршруту *экстерном* (модель экстерната), успешно апробированных школами Оренбуржья.

Все экстерны условно подразделяются на три категории в зависимости от учебной

подготовки и характера образовательных запросов:

– не планирующие после получения аттестата продолжать образование (средняя и слабая подготовка, низкий уровень образовательных потребностей);

– желающие продолжить образование в вузах и средних специальных учебных заведениях (высокий и средний уровень сформированности познавательных потребностей и образовательных интересов);

– имеющие намерение поступить в престижные вузы (повышенные познавательные потребности и образовательные устремления).

В зависимости от категории экстернов содержательно варьируется логика построения и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Вариант первый. Экстерн готовится к экзаменам самостоятельно, получая учебный материал и согласовывая сроки прохождения аттестации, что не исключает возможность предоставления – в случае необходимости – разовых индивидуальных консультаций по отдельным предметам.

Вариант второй. Экстерн проходит профильную подготовку по отдельным предметам в группах по 5-8 человек: выбор учебных предметов предельно индивидуален; при этом возможно сочетание групповой и самостоятельной форм подготовки.

Вариант третий. Экстерн обучается в группе подготовки по всем общеобразовательным предметам, предусмотренным базисным учебным планом. В том случае, если учащийся не справляется с групповым ритмом обучения, подготовительный период продлевается и осуществляется в индивидуальной форме.

Индивидуальный учебный план может быть спроектирован для учащихся, профильная подготовка которых осуществляется в рамках модели бесклассного обучения. Успешный опыт реализации подобных индивидуальных учебных планов уже имеется в общеобразовательных школах № 47

(директор Ю.А.Басатин) и № 89 (директор В.В.Бартновская) г. Оренбурга.

В этом случае организация профильного обучения предполагает самостоятельный – или по согласованию с родителями и педагогом-куратором – выбор учащимися номенклатуры и уровня изучения учебных предметов.

Затем определяется педагогическое (кадровое) сопровождение, составляется учебный план исходя из количества групп учащихся, которые образовались в ходе утверждения образовательных маршрутов. Учебная нагрузка на каждую из сформиро-

ванных групп учащихся по всем уровням обучения устанавливается на основе базисного учебного плана с учетом результатов диагностики образовательных запросов старшеклассников.

Тем самым предоставляется возможность, не изменяя обязательной минимальной нагрузки учащихся, целесообразно варьировать часы, отведенные на проведение факультативных, групповых и индивидуальных занятий.

Приведем пример учебного плана индивидуального образовательного маршрута ученика 10 класса.

Таблица 1

Индивидуальный учебный план профильного обучения

Предмет	Обязательная нагрузка	Варианты выбора
Литература	5	3
Английский язык	3	1
Общественные науки	5	2
Биология	2	2
География	1	
Физика	3	2
Химия	2	3
Математика	4	2
Физическая культура	2	1
ОБЖ	2	
Информатика	1	1
Всего:	30	

Таким образом, при минимальной обязательной нагрузке 30 часов в неделю, ученику 10 класса необходимо «набрать» еще 6 часов интересующих его учебных предметов. Количество уроков, выбранных учеником, определяет соответствующий уровень изучения того или иного предмета. Например, ученик, выбирая дополнительно 3 часа «химии» и 3 часа «литературы», тем самым определяет углубленный уровень изучения этих предметов. Возможны и другие варианты, например:

1) «Литература» (3 ч.) + «Английский язык» (1 ч.) + «Общественные науки» (2 ч.);

2) «Биология» (2 ч.) + «Физика» (2 ч.) + «Математика» (2 ч.);

3) «Химия» (3 ч.) + ОИ и ВТ (1 ч.) + «Английский язык» (1 ч.) + «Физическая культура» (1 ч.).

Количество предлагаемых учащимся вариантов выбора индивидуальных образовательных алгоритмов непосредственно зависит от:

– уровня квалификации педагогических кадров;

– технического оснащения школы (наличия необходимого количества оборудованных кабинетов, обеспечения об-

разовательного процесса материалами, инструментами, реактивами);

– соответствия обучаемого контингента школы ее проектным возможностям (проведение занятий в одну или две смены);

– возможности школы изыскать пути финансирования индивидуального учебного плана;

– умения составить общешкольное расписание исходя из базисного учебного плана и с учетом содержания разноуровневых индивидуальных образовательных маршрутов.

Переход школы на реализацию индивидуальных учебных планов профильного обучения выдвигает задачу дидактического совершенствования организационных условий реализации образовательного процесса на третьей ступени обучения. Что изменяется в первую очередь?

Построение профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов меняет принципы формирования как учебного плана общеобразовательного учреждения, так и школьного расписания занятий. Первым делом общеобразовательное учреждение определяет общий набор учебных предметов и курсов, предлагаемых для профильного усвоения, затем формируются индивидуальные учебные планы для каждого ученика, содержательная совокупность которых определяет компонентную структуру учебного плана и расписание занятий для данного учреждения в целом.

В общеобразовательных учреждениях, работающих на основе индивидуального учебного плана, изменяется практика усвоения обучающимися всех учебных предметов в составе одного и того же класса: основой распределения по учебным группам и классам становится содержательная специфика индивидуальных учебных планов учащихся.

Как показывает опыт, составление учебного плана общеобразовательного учреждения и школьного расписания, основанного на индивидуальных учебных планах

обучаемых, наиболее эффективно может осуществляться в логике трех этапов.

1. *Формирование списка учебных предметов и курсов, предлагаемых обучающимся.* Данный этап начинается с составления предварительного варианта учебного плана общеобразовательного учреждения. В соответствии с федеральным базисным учебным планом определяются обязательные предметы базового уровня (федеральный компонент). Далее полученный список дополняется профильными предметами, которые предлагаются обучаемым для выбора. Затем в учебный план общеобразовательного учреждения включаются предметы регионального компонента и эклективные курсы, содержание которых предельно варьировано.

2. *Составление индивидуальных учебных планов учащихся как содержательного компонента индивидуального учебного плана общеобразовательного учреждения.* На этом этапе обучающиеся определяют с предметами, которые желают изучать на профильном уровне (таких предметов должно быть не менее двух). При этом следует обратить особое внимание на следующие положения федерального базисного учебного плана:

– если учебные предметы «Математика», «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык» и «История», входящие в инвариантную часть базисного учебного плана, усваиваются на профильном уровне, то в базовую часть учебного плана эти предметы не включаются;

– в том случае, если на базовом или профильном уровне усваивается не менее трех учебных предметов естественнонаучного цикла, то интегрированный курс «Естествознание» в базовом уровне не изучается;

– учебный предмет «Обществознание» в старшей школе на базовом уровне включает модули (разделы) «Обществоведение», «Экономика» и «Право», которые могут преподаваться как в составе данного предмета, так и в качестве самостоятель-

ных учебных предметов. На профильном уровне «Обществоведение», «Экономика» и «Право» изучаются как самостоятельные учебные предметы в различных комбинациях в зависимости от выбранного профиля. В случае, если «Обществоведение» и один из учебных предметов социально-экономического цикла («Экономика» или «Право») изучаются на профильном уровне, то интегрированный курс «Обществознание» не подлежит изучению на базовом уровне.

3. Анализ предложений и пожеланий учащихся относительно выбора предметов и курсов профильного обучения, после чего производится подсчет суммарного объема часов, составляющих индивидуальный учебный план и, при необходимости, приведение его в соответствие с объемом учебной нагрузки, предусмотренной базисным учебным планом и СанПиНами. Далее непосредственно осуществляется работа по составлению расписания общеобразовательного учреждения с учетом содержания индивидуальных учебных планов профильного обучения учащихся.

Переход школы на реализацию индивидуальных учебных планов профильного обучения предполагает совершенствование форм и методов образовательного взаимодействия. Приоритетными становятся индивидуальные и групповые формы педагогического сопровождения и поддержки, весьма перспективными образовательными методами выступают *тьюторство, консультирование и модерирование*. Кроме того, с отдельными учащимися могут заключаться *учебные контракты* на самостоятельное изучение какого-либо раздела или учебного курса в целом.

Использование развивающего потенциала индивидуального учебного плана в профильном обучении позволяет наиболее полно удовлетворять образовательные потребности учащихся, их семей, работодателей, учреждений профессионального об-

разования и общеобразовательных учреждений, что, со своей стороны, способствует продуктивной реализации стратегической идеи модернизации российского образования – «Доступность. Качество. Эффективность».

Литература

1. *Афанасьева, Т.П.* Профильное обучение: педагогическая система и управление: учеб.-метод. пособие / Т.П.Афанасьева, Н.В.Немова. – М., 2004. – 212 с.
2. Вариативный личностно-направленный учебный план школы: Кн. для администрации школы / под ред. В.В.Лаптева, А.П.Тряпицыной. – СПб., 2002. – 78 с.
3. Выбор в современной школе: Кн. для учителя / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: ТОО «Водолей», 2002. – 128 с.
4. *Даутова, О.Б.* Самоопределение личности школьника в профильном обучении: учеб.-метод. пособие / О.Б.Даутова; под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 352 с.
5. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г. / авторский коллектив: Д.А. Иванов, Л.Ф. Иванова, В.К. Загвоздкин, А.Г. Каспржак (координатор программы) и др. – М. – 2002. – 320 с.
6. *Кузнецов, А.А.* Новый базисный учебный план – основа реализации профильного обучения в старшем звене средней школы / А.А. Кузнецов, Л.О. Филатова. – М., 2004. – 136 с.
7. *Михайлова, Н.Н.* Педагогика поддержки / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М., 2001. – 198 с.
8. Образовательная программа – маршрут ученика. / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб., 2000. – Ч. I, II. – 140 с.
9. *Писарева, С.А.* Образовательная среда профильного обучения: учеб.-метод. пособие для учителей / С.А. Писарева; под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 80 с.
10. *Лазарев, В.С.* Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М.: Пед. о-во России, 2003. – 186 с.

ВОЗМОЖНОСТИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Д.К.Галиуллин

Ключевые слова: педагогическое проектирование, повышение качества образования, технология обучения.

Образование примечательно тем, что в этой области исключительно все являются специалистами. Все могут его анализировать, критиковать, давать советы. Так же, как и в области медицины, но в системе образования – особенно. И в этом его одна из сложностей. Известные педагоги, ученые говорят, что если бы система образования была локализована от социума, развивалась бы в замкнутом пространстве, может быть, что-то толковое и вышло бы из него со временем. А так, очень плохо, когда вся страна, все люди начинают критиковать, давать советы и т.д.

Думаем, это очень спорное заключение. Мы не стали бы так все утрировать, так как действительная значимость образования возрастает с каждым днем, и возрастает для всего общества. Потому что мир от надвигающихся катаклизмов спасет только образование. И главные задачи образования – это понять мир, понять себя, найти свое место в этом мире, научиться понимать другого. Это очень важно. И еще раз подчеркнем: только система образования может реализовать такие важные задачи.

Действительно, социологами, психологами и педагогами доказано, что экологические и другие социальные катастрофы, нахождение путей их снятия – это предмет, в основном, образования, когда мы можем, обучая и воспитывая подрастающее поколение, получить положительные результаты в будущем. Но это очень сложно и опасно. Любая личность, которая имеет высокий уровень образования на уровне наук, но не имеет сформированных нравственных, этических норм, становится разрушительной, агрессивной личностью. И наоборот, личность, которая имеет сформированные нравственные, этические

нормы поведения, но не имеет сформированной научной картины мира, очень часто уходит в мистицизм. Вот почему очень сложно сформировать то полноценное мировоззрение у человека, которое востребовано обществом. А как его сформировать, когда сейчас образование переполнено сложными проблемами? Это проблемы образования всей цивилизации.

Одним из резервов повышения качества образования, частичного решения противоречия между групповой формой обучения и индивидуальным характером овладения знаниями является специальное планирование учебной деятельности. Как же выглядит это планирование на практике? К сожалению, в подавляющем большинстве это эклектичные, то есть мало связанные друг с другом положения. Разовые мероприятия мало связаны друг с другом, нет генеральной линии развития того или иного процесса, а результаты очень низкие.

Проектная деятельность, как известно, не сводится к простому планированию, тем более – традиционному. Почему учащиеся очень плохо усваивают материал, почему им трудно учиться? Какова роль проектной деятельности для повышения качества, улучшения результатов процесса обучения, облегчения деятельности учеников? Не секрет, что в нынешних условиях преобладают пассивно-авторитарные формы работы с учащимися. Даже если мы хорошо активизируем учебную деятельность ученика, даже когда у нас появляются новые технологии, но при этом подачу всего материала мы оставляем на трансляционно-вербальном уровне общения, то учащиеся всё равно слабо понимают изучаемое. Очень трудно на вербальном уровне, на уровне только лишь трансляции, только

словом усвоить материал, а это наблюдается сплошь и рядом.

Технологизация обучения не есть выбор какого-то одного метода. Технологизация – это когда процесс познания нужно сделать удобным, мобильным, обобщенно структурированным, понятным, объективным и т.д. Педагогическое проектирование (а оно является многоаспектным) и есть методологическая и организационная основа технологизации образования.

Технологизация обучения, то есть технологическое переосмысление традиционной дидактики, педагогическое проектирование – это одно из ведущих направлений в развитии современного образования. Технологизация и педагогическое проектирование – это, как уже было сказано выше, тесно взаимосвязанные, взаимообусловленные направления. Педагогическая технология обеспечивается педагогическим проектированием учебного процесса и прежде всего гарантированным достижением цели. Разумнее было бы, на наш взгляд, говорить не отдельно о технологизации или педагогическом проектировании, а просто говорить о проектно-технологической деятельности учителя. Вот как раз педагогическое проектирование можно отнести к такому сложному педагогическому явлению, когда одно взятое определение дать невозможно, так как это многогранное понятие. Можно увидеть только одну или другую грань в педагогическом проектировании и тогда дать то или другое определение. Нам лучше проанализировать, сколько существует моделей, структур, последовательных стадий педагогического проектирования.

Приведем две структуры педагогического проектирования для выделения в них общего, характерного для этого понятия.

По Колесниковой, структура педагогического проектирования такова: целеполагание, прогноз, конструирование практики из прогноза и далее получение и оценка результата. Как видим, главное – то, что движение идет от целеполагания до получения и оценки результатов. В принципе,

хороший учитель всегда так работал. Ставил цель, потом предполагал, каков будет результат, разрабатывал конкретные шаги в практике, например, урока, а потом подводил результат. Это одна из структур педагогического проектирования.

Далее, возьмем наиболее крупную структуру, по В.В.Серикову. Вначале предлагается разработка замысла, потом – задание цели, определение состава условий, ведущих к новообразованию, далее – обобщенная характеристика педагогической ситуации, динамическое структурирование процесса, нахождение педагогических средств для реализации задуманного и, наконец, продумывание вариантов поведения педагога и диагностика результатов последних. На сегодняшний день это одна из сложных структур педагогического проектирования.

Так проектирует свою деятельность любое образовательное учреждение: образование на муниципальном уровне, региональном уровне и т.д.

Когда мы рассматриваем проектирование на уровне региональном, и даже муниципальном уровне образования, то нужно, конечно, выбирать самое главное – генеральную линию самого образования. Сейчас очень серьезно говорят о том, что в педагогическом проектировании участие родителей и даже учащихся должно найти серьезное место.

Педагогическое проектирование на любом уровне, особенно на уровне учебно-воспитательного процесса, – это, по существу, реализация того, что еще П.Я.Гальперин, известный психолог, закладывал в своих работах, когда он выработывал третий уровень ориентировочных действий. Мы пришли к педагогическому проектированию потому, что в учебном процессе актуальна понятая учащимися и принятая ими логика изложения материала. Это как раз эффективно реализуется на обобщенном уровне. Если говорить о предметном обучении, то следует отметить, что сейчас очень серьезно ставится вопрос о проектировании учеб-

ного процесса на уровне всего учебного курса, на уровне темы, на уровне конкретного понятия. Во всех учебных предметах в педагогическом проектировании есть свои нюансы и свои особые подходы.

На сегодняшний день по ряду предметов разработана обобщенная последовательность изучения материала, когда учащиеся могут принимать активное участие в его структурировании. В них вначале выдвигается противоречие, очень яркое, которое удивляет учащихся; потом из противоречия легко формулируется проблема, выявляется группа исходных фактов, на этой основе строятся догадки, формируется и формулируется гипотеза, получаются следствия из гипотезы, следствия проверяются экспериментом, и полученная закономерность применяется на практике.

Учащиеся должны осознать эту структуру и четко представлять, на каком этапе познания они находятся, какие методы познания используются на том или ином этапе. Вот это и есть в чистом виде проектная деятельность на каждом уроке – когда есть цель, когда есть структура, когда есть конечный результат, к которому стремятся учащиеся. Потом, естественно, есть следствия этого результата. Вот к этому надо стремиться каждому учителю при организации учебного процесса.

Проектная деятельность в учебно-воспитательном процессе не самоцель. Она осуществляется для того, чтобы учащиеся были активными субъектами познания, и каждый работал в силу своего уровня развития. Мы более подробно рассмотрели педагогическое проектирование в учебно-воспитательном процессе, на дидактическом уровне. Несколько иной структура проектирования выглядит в системе организации и управления образованием. Но и, как в учебно-воспитательном процессе, в системе организации образования, его управлении важно, чтобы каждый элемент, каждый этап проекта был осознан всей «вертикалью» и «горизонталью» участников его реализации. Важно и то, что каж-

дый из всех этих участников реализации проекта должен быть активным участником его создания. Тогда будет и осознание, и соответствующий мотив деятельности. Не хотелось, чтобы с проектной деятельностью произошло то же, что произошло со многими новыми направлениями, ранее объявляемыми в системе образования.

Утвердившаяся в педагогике линейная модель коммуникации, возникшая как результат экстенсивных форм обучения, подменяет многообразие взаимообучающих отношений людей констатацией границ знания и незнания, жестким различением функций отправителя и получателя информации. При этом информация отождествляется с вербальной продукцией общающихся лиц и понимается только как предъявляемые ими друг другу тексты, как бы не зависящие от соизменений личности участников педагогического общения. Между тем простой акт понимания другого есть определенный отказ от своей личности, во всяком случае – перестройка своей диспозиционной структуры.

Закрепленная в педагогическом сознании неподвижность межличностного пространства создает иллюзию его подчиненности воле обучающего. Другими словами, линейная модель не учитывает механизмов обратной связи в человеческих отношениях. Она предполагает, что при общении люди обмениваются неизменно существующими у них чувствами, мыслями и действиями, т. е. игнорирует внутрличностные изменения, обусловленные динамикой межличностной среды, действием творческих сил ситуационного контекста, обеспечивающих целостное и всестороннее понимание обсуждаемого или изучаемого объекта. И, что еще более важно, она не учитывает развитие межличностных отношений на основе общей цели совместной деятельности. Для обучаемых оказываются недоступными отношения сотрудничества и соперничества, конструктивной полемики и совместного принятия решений. Все это противоречит познавательным возможностям и коллек-

тивистской природе человека в освоении им физического и социального мира.

В человеческой практике исторически сложилась естественная форма передачи знаний, умений и навыков, осуществляемой в условиях совместной деятельности людей, через их взаимозависимое участие в различных жизненных ситуациях. Непроизвольное усвоение индивидом целостного социального опыта, результат интериоризации согласованной деятельности окружающих его людей через наблюдение и участие в межличностных ситуациях мы предложили именовать эффектом транситуационного научения.

Благодаря названному эффекту сама по себе погруженность подрастающего поколения в межличностную среду того или иного сообщества до недавнего прошлого оказывалась достаточным условием подготовки к жизни. С разделением труда, дифференциацией профессий, возросшим объемом и специализацией знаний ориентация на этот естественный вид научения постепенно уступила место логико-вербальным методам педагогического воздействия. Между тем транситуационное научение, как и всякое другое объективное явление, продолжает существовать, порою подрывая авторитет институализированных форм обучения и воспитания. Успешная учеба часто не гарантирует высоких деловых и моральных качеств выпускника и, напротив, вопреки безграмотной организации обучения, наука, искусство и производство пополняются действительно образованными людьми. В ряде сфер деятельности специалисты-практики до сих пор ценятся выше их дипломированных коллег.

Когда к середине XX в. возникла парадоксальная для предшествующих эпох проблема обучения людей общению и межличностному поведению, порожденная непропорциональным развитием формально-логических средств социального познания и потускнением его чувственных форм, психологи, следуя здравому смыслу, сразу же обнаружили интерес к межличностной

ситуации и наиболее развитому к тому времени аспекту ее научного изучения динамике интер- и интрапсихических явлений, возникающих среди участников контактной группы.

Однако в эти годы значение межличностной ситуации как «невного фактора» научения не было до конца осознано. Ситуация продолжала рассматриваться только в форме объекта, а не как человеческая чувственная деятельность, т.е. независимо от людей, в ней участвующих. Между тем понятие «межличностная ситуация» обладает большими концептуальными возможностями как для исследования процессов научения и социализации, так и для разноцелевого проектирования ситуаций. Отсюда попытки любого воздействия на человека вне этого целого, функциональной частью которого он является, принципиально не могут быть успешны. Равным образом, нельзя понять человека, игнорируя реальные и воображаемые им ситуации, в которых он участвует (в том числе мысленно).

Истоки транситуационной обучаемости, по-видимому, заложены в жизненно необходимой способности человеческого индивида наблюдать и сопоставлять различные компоненты происходящих вокруг событий при весьма ограниченной возможности участвовать в них. Ведь человек, в отличие от животных, долгое время может только наблюдать ситуацию; он очень рано обнаруживает способность целостного понимания ситуации, конечно, при условии последовательности, согласованности и повторяемости происходящих событий.

Благодаря раннему транситуационному научению в последующие годы учащиеся начинают самостоятельно проектировать ситуации, воспринимая мир вещей через мир людей. Они не просто копируют поведение взрослых, а ставят себя на место взрослого в определенных обстоятельствах.

Как подчеркивал А.Н.Леонтьев, в процессе развития этих игр в них все более ясно выступают человеческие отношения, заключенные в самом их предметном со-

держании. Уже на относительно ранних ступенях развития игровой деятельности учащиеся находят в предмете не только отношения к ним человека, но и отношения людей друг к другу. Становятся возможными коллективные игры не только «рядом друг с другом», но и «вместе друг с другом». Социальные отношения выступают в этих играх уже в открытой форме – в форме отношений участников игры друг к другу. Вместе с тем изменяется и игровая «роль». Она определяет теперь своим содержанием не только действия ребенка по отношению к предмету, но и его действия по отношению к другим участникам игры. Таким образом, одиночная игра перерастает в коллективную игру, а предметная игра, наполняясь взаимодействующими людьми, становится грамоздкой игрой. Чрезвычайно тревожным симптомом является чисто «игра» ребенка, без элементов драматизации и сводящаяся только к манипулированию предметами. Здесь часто лежат истоки трудностей вхождения в межличностную среду и соответственно коммуникативных затруднений в дальнейшей жизни индивида.

Особенно важно подчеркнуть, что не знание, а совместное переживание с людьми межличностных событий формирует в человеке нравственные чувства и что дальнейшее его моральное развитие также протекает трансситуационно, т.е. как результат участия в ситуациях того или иного морального знака. Другими словами, нравственности учат не словом и даже не собственным примером, а совместными действиями.

По нашему мнению, педагогика должна полнее и целенаправленнее использовать эффект трансситуационного научения как на микро-, так и на макроуровне организации педагогических процессов. Развертывающаяся демократизация общественных отношений позволяет по-новому взглянуть на резервы взаимообучения и взаимовоспитания людей и гуманитарного обогащения межличностной среды в целом.

Все люди, конечно, с разной степенью осознанности в своей повседневной практике проектируют (мысленно организуют) межличностные ситуации и участвуют в них, стремясь к достижению тех или иных целей. С другой стороны, все общественные институты, стремясь к упорядочению социальной среды, также в определенном смысле проектируют межличностные ситуации, обеспечивающие по возможности эффективное взаимодействие людей, что одновременно решает задачи их общей и профессиональной социализации. Наиболее очевидно эта функция проявляется в деятельности института образования, от установления общей стратегии до разработки конкретных методик обучения и воспитания, т.е. дидактического проектирования межличностных ситуаций. В связи с этим нам представляется перспективной идея создания теоретико-прикладных основ социально-психологического проектирования в педагогике как частного случая социального проектирования, разрабатываемого советскими обществоведами.

Уже сейчас, следуя трансситуационной модели, можно сформулировать ряд социально-психологических рекомендаций, полезных при разработке новых учебных программ, а также при организации других мероприятий по перестройке системы дошкольного воспитания, школьного, высшего и среднего специального образования.

Итак, социально-психологическое проектирование предполагает личностную включенность в проект всех участников педагогического процесса, что означает не кабинетную разработку детальных планов, заранее регламентирующих обучающее воздействие, а детальную разработку целей обучения и обеспечение дидактических ресурсов для их достижения. Педагог должен входить в класс или аудиторию не с готовым планом, а с готовностью его изменить во имя полного использования человеческого потенциала.

Магистральным ориентиром перестройки педагогического сознания при решении

задач социально-психологического проектирования должен стать переход от пассивно-созерцательной «психологии присутствия» к активно-созидательной «психологии участия» в обучающих ситуациях.

Литература

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 344 с.

2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологии обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 304 с.

3. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – С. 221–223. ■

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С УЧЕНИКОМ ПРИ НАДОМНОМ ОБУЧЕНИИ

Л.Р.Аркатова

Ключевые слова: надомное обучение, ученик-надомник, модель индивидуальной работы.

Наблюдается тенденция роста количества больных детей, нуждающихся в надомном обучении. Поэтому необходимо правильно и эффективно организовать обучение таких детей. В статье рассмотрены сущность, система и этапы эффективной организации индивидуальной работы учителя с учеником при надомном обучении, а также обоснована необходимость использования мониторинга в ходе всего процесса обучения.

По статистическим данным Республики Татарстан и г. Елабуга прослеживается

относительный рост количества больных детей и детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому (см. табл. 1, 2).

В городе Елабуга индивидуальное обучение организовано в 11 общеобразовательных учреждениях, и в 2007–2008 учебном году по данной форме обучалось 67 учащихся. В каждом учреждении разработаны и утверждены Положения об индивидуальном обучении детей на дому. Представлены обоснования на каждого обучающегося с приложением медицинских справок, заявлений от родителей. В

Таблица 1

Количество обучающихся на дому из общего количества учащихся (в %) общеобразовательных школ по Республике Татарстан

Учебный год	Кол-во обучающихся общеобразовательных школ	Кол-во обучающихся на дому	В %
2002 – 2003 уч. год	532507	1663	0,312
2003 – 2004 уч. год	503247	1380	0,274
2004 – 2005 уч. год	471128	1482	0,314
2005 – 2006 уч. год	440521	1376	0,312
2006 – 2007 уч. год	415130	1501	0,361
2007 – 2008 уч. год	399856	1389	0,347

Таблица 2

Количество обучающихся на дому из общего количества учащихся (в %) общеобразовательных школ по г. Елабуге

Учебный год	Кол-во обучающихся общеобразовательных школ	Кол-во обучающихся на дому	В %
2002 – 2003 уч. год	10854	85	0,783
2003 – 2004 уч. год	10221	96	0,939
2004 – 2005 уч. год	9438	87	0,922
2005 – 2006 уч. год	8669	71	0,819
2006 – 2007 уч. год	7954	63	0,792
2007 – 2008 уч. год	7567	67	0,885

справках в обязательном порядке указана программа обучения в виде общеобразовательной программы, программы VII вида или VIII вида. Представлены заключения медико-психолого-педагогической комиссии с указанием формы обучения.

С 2005 года в соответствии с Положением, утвержденным распоряжением главы администрации г. Елабуги от 27.06.2005 г. № 2083-р в городе функционируют классы надомного обучения, способствующие освоению образовательных программ в рамках государственного образовательного стандарта обучающимися I–IX классов в возрасте до 16 лет, которые по причине болезни не могут обучаться в общеобразовательном учреждении. В ряде школ созданы классы (группы) надомного обучения.

Надомное обучение – это один из вариантов индивидуального обучения для тех детей, которые по ряду причин, как правило, это болезнь, не могут посещать школу. Школьные нагрузки нелегки и для здорового ребенка, а для тяжелобольного они порой просто невыносимы. Причем нагрузкой является не столько сама учеба, сколько время пребывания в школе: большой коллектив детей, система обучения, когда работают не с одним ребенком, а со всеми детьми сразу, высокий темп проведения занятий. С большим ребенком в общем режиме работать нельзя. Поэтому мы выделяем следующие плюсы надом-

ного обучения: индивидуальный план и индивидуальный темп обучения, в котором может работать ребенок; индивидуальные нагрузки, которые можно легко дозировать не только в течение дня, но и всю неделю; если ребенок плохо чувствует себя, то необходимо отложить занятия с ребёнком на несколько дней. Индивидуальная работа с ребенком позволяет учесть и его работоспособность, и его утомляемость, и особенности протекания болезни и психических процессов. Кроме того, это возможность рациональной организации режима дня.

Учитель надомного обучения приобретает у учащегося статус близкого человека. Система «учитель-ученик» становится доминирующей в жизни ребенка. Ее значение для развития личности состоит в том, что она впервые и по-настоящему включает детей в отношения «ребенок-общество», так как учитель воплощает в своей деятельности требования общества [2, с.84]. Активная социализация ребенка также происходит через деятельность учителя. Поэтому учителю надомного обучения необходимо так организовать учебный процесс, чтобы ученик в любой момент смог вновь вернуться в школу и соответствовать уровню современного информационного общества.

Оторванность от общества при надомном обучении школьников необходимо компенсировать, поэтому необходим поиск нового подхода к организации обучения

и воспитания таких детей, который позволял бы создавать в процессе обучения оптимальные условия для развития и саморазвития потенциальных возможностей ученика-надомника.

Главное требование к современному образованию – оно должно стать гуманистически ориентированным – рассматривать человека как основную ценность, быть направленным на развитие личности. При таком подходе любые формы, методы и технологии образования являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования – обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития личности ученика. Реализация принципа гуманизма при надомном обучении приобретает особую актуальность. Результаты обучения напрямую зависят от отношения учителя к ребенку и делу.

Цель образования сегодня – создание условий для развития и саморазвития учащихся, воспитание у них способностей принимать самостоятельные решения.

Создание педагогических средств, отвечающих цели образования, возможно с учетом принципов и закономерностей современной педагогической науки. Основной такой закономерностью, отражающей объективные причинно-следственные связи ученика с внешним миром, является гуманизация образования. Цель гуманистического образования – создание условий саморазвития каждого человека. Идеи гуманистического развития личности ребенка сформулированы в трудах Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреева, Б.С. Гершунского, Я. Корчак, М. Монтессори, З.Г. Нигматова, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, С. Френе.

Нами выявленная система индивидуальной работы учителя с учеником при надомном обучении включает в себя следующие компоненты: цель, мониторинг, принципы, содержание, методы, индивидуальную работу, средства и результат. Опишем их.

Целью надомного обучения является освоение учеником содержания государственного образовательного стандарта.

Педагогический мониторинг – это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности [1, с.452].

Мониторинг при надомном обучении включает три этапа: начальный, сопровождающий процессы обучения и завершающий. Каждый этап мониторинга преследует свои задачи. Начальный этап решает задачу овладения учителем той информацией, которая дает знания об особенностях болезни, о его особенностях протекания и психических процессов (память, внимание, умственные операции, представление, воображение, ощущение и т.д.). Сопровождающая диагностика решает задачу отслеживания динамики изменений в когнитивной сфере. Заключительная диагностика дает возможность получить высокие результаты обученности ученика-надомника.

Надомное обучение на основе реализации следующих принципов: дифференциация, индивидуализация, принцип конструктивизма, гуманизма, опоры на положительное. Эти принципы являются значимыми для данного вида обучения.

Содержание учебного материала для надомного обучения ограничивается усвоением государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Методами организации надомного обучения являются: беседа, рассказ, метод работы с компьютером, письменная работа, и т.д.

Надомное обучение строится в преимущественном использовании индивидуальной формы организации учебной работы учителя с учеником, в основе этой деятельности лежит самостоятельная работа ученика.

К средствам надомного обучения мы относим все виды наглядности самого компьютера, электронного учебника, кар-

ту достижения результатов учебы ученика, учебники, справочную литературу, диагностические методики.

Использование новых информационных технологий (НИТ) в надомном обучении позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и формы организации обучения. Тем самым, образовательный процесс открывает широкие возможности для разработки нанотехнологий. Информатизация образования является не только

следствием, но и стимулом развития НИТ, способствует ускоренному социально-экономическому развитию общества в целом.

Конечным результатом организации надомного обучения является обученность ученика. Безусловно, при этом мы не исключаем, что среди надомников могут оказаться более успешные, способные ученики. Для них мы гарантируем достижение более высоких результатов учебного труда. Её представим в виде рис. 1.



Рис. 1. Модель работы учителя с учеником при надомном обучении

Данную систему индивидуальной работы учителя с учеником мы осуществили с 2000 г. по 2008 г. По нашей системе индивидуальной работы я обучала 10 надомников 8 класса. Я у них вела математику. Эксперимент подтвердил эффективность системы индивидуальной работы учителя с учеником.

Основной целью педагогического эксперимента являлась проверка предположений выдвинутой гипотезы. Эффективность применения системы индивидуальной ра-

боты учителя с учеником определялась в ходе формирующего этапа эксперимента. Непосредственным и показательным объектом формирующего этапа эксперимента явились изменения объёма, характера и качества знаний, умений и навыков детей, происходящие после изучения определенной темы по математике. Повышался интерес к предмету, у детей после занятий чувствовалось полное моральное удовлетворение, что он является членом информационного общества. Были созданы условия

для освоения содержания ГОСа среднего общего образования.

Для проверки гипотезы о том, что использование системы индивидуальной работы учителя с учеником облегчает понимание и усвоение учениками-надомниками учебного материала по математике, было проведено анкетирование учителей и учеников-надомников. В анкетировании принимали участие 10 учителей, 19 учеников-надомников (обучавшихся по нашей системе).

Оценка производилась по двум направлениям:

- 1) оценка теоретических знаний;
- 2) оценка практических умений и навыков решать задачи (в экспериментальной и в контрольной группе).

В рамках данной статьи рассмотрим результаты учеников-надомников 8 класса.

После изучения темы «Квадратные уравнения» учениками-надомниками 8 класса экспериментальной группы и изучения этого же раздела алгебры контрольной группой учеников-надомников для проверки усвоения учениками-надомниками теоретического материала было проведено тестирование (ученики-надомники средней общеобразовательной школы № 2 г. Елабуга).

Тестирование проводилось в экспериментальной группе из 10 человек, в контрольной группе из 13 человек. В его ходе ученикам было предложено 10 групп вопросов.

Успешно сдавшими теоретический материал в виде теста в экспериментальной группе считались учащиеся, набравшие суммарный балл не менее 7. Для измерения степени усвоения материала на основе полученных данных использовалась информационная статистика критерий Манна-Уитни.

Таблица 3

Результаты итогового тестирования в экспериментальной и контрольной группах (максимальное возможное число баллов – 10)

п/п	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Рез-ты тестирования	Ранги	Сред. зн.	Рез-ты тестирования	Ранги	Сред. зн.
1	9	3; 4; 5	4,0	9	3; 4; 5	4,0
2	10	1; 2	1,5	6	11; 12; 13; 14; 15; 16	13,5
3	7	7; 8; 9; 10	8,5	5	17; 18; 19; 20	18,5
4	8	6	6,0	4	21	21,0
5	9	3; 4; 5	4,0	5	17; 18; 19; 20	18,5
6	10	1; 2	1,5	3	22	22,0
7	6	11; 12; 13; 14; 15; 16	13,5	7	7; 8; 9; 10	8,5
8	6	11; 12; 13; 14; 15; 16	13,5	5	17; 18; 19; 20	18,5
9	7	7; 8; 9; 10	8,5	6	11; 12; 13; 14; 15; 16	13,5
10	6	11; 12; 13; 14; 15; 16	13,5	7	7; 8; 9; 10	8,5
11				6	11; 12; 13; 14; 15; 16	13,5
12				5	17; 18; 19; 20	18,5
13				1	23	23,0
Итого	78		74,5	69		201,5

Таблица 4

Вычисление рангов

№ п/п	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12
Эксперим. гр.											6	6
Контрол. гр.	1	3	4	5	5	5	5	6	6	6		
Сред. ранг	23	22	21	18,5	18,5	18,5	18,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5

Продолжение табл. 4

№ п/п	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Эксперим. гр.	6			7	7	8		9	9	10	10
Контрол. гр.		7	7				9				
Сред. ранг	13,5	8,5	8,5	8,5	8,5	6	4	4	4	1,5	1,5

Надо обратить внимание на то, что если имеются одинаковые варианты, им присваивается средний ранг, однако значение последнего ранга должно быть равно $n_1 + n_2$ (в нашем случае 23), где n_1, n_2 – число испытуемых в экспериментальной и контрольной группах. Это правило используют для проверки правильности ранжирования.

$$R_1 = 74,5; R_2 = 201,5.$$

Для проверки правильности вычисления R_1 и R_2 можно воспользоваться другим правилом:

$$R_1 + R_2 = \frac{n_1 + n_2}{2} (n_1 + n_2 + 1)$$

$$\frac{n_1 + n_2}{2} (n_1 + n_2 + 1) = \frac{10 + 13}{2} (10 + 13 + 1) = 276$$

В нашем случае .

$$R_1 + R_2 = 74,5 + 201,5 = 276.$$

Для вычисления статистики воспользуемся формулами:

$$U_1 = n_1 + n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1;$$

$$U_2 = n_1 + n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2;$$

$$U_1 = 10 \cdot 13 + 55 - 74,5 = 110,5;$$

$$U_2 = 10 \cdot 13 + 91 - 201,5 = 19,5.$$

Для проверки правильности вычисления U_1 и U_2 можно воспользоваться другим правилом:

$$U_1 + U_2 = n_1 \cdot n_2.$$

Проверка: $110,5 + 19,5 = 10 \cdot 13$ (верно).

В качестве проверочной статистики берут меньшее из значений U_1 и U_2 .

В нашем случае статистика $U = 19,5$. Нулевая гипотеза отвергается, если численное значение U меньше критического значения, которое при $n_1 = 10$ и $n_2 = 13$ на уровне значимости $\alpha = 0,01$ принимает значение $U_{krit} = 27$. Так как $U < U_{krit}$ ($19,5 < 27$), то нулевую гипотезу следует опровергнуть. Следовательно, судя по качеству теста, различие между экспериментальной и контрольной группами статистически значимо на уровне 0,01 или 99% достоверности.

Для проверки умений решения задач, сформированных на занятиях в ходе эксперимента, была проведена контрольная работа у учеников-надомников 8 класса по алгебре. Их решали 10 учеников-надомников в экспериментальной группе (занятия в которой проводились по экспериментальной методике) и 13 учеников-надомников в контрольной группе (в ней занятия велись по традиционной методике).

Результаты проведенной контрольной работы представим в табл. 5 и на рис. 2.

Решение задач надомником оценивалось: за 1 задачу 3 балла, за 2 задачу 5 баллов, за 3 задачу 3 балла, за 4 задачу 4 балла и за 5 задачу 5 баллов. Общая максимальная сумма баллов 20.

Таблица 5

Результаты контрольной работы по алгебре 8 класс

Номера задач	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	Итого
Экспериментальная группа	2,25	4,275	2,425	3,475	4,2	16,625
Контрольная группа	1,730769	3,115385	1,75	2,730769	2,192308	11,51923
Разность средних	0,519231	1,159615	0,675	0,744231	2,007692	5,105769

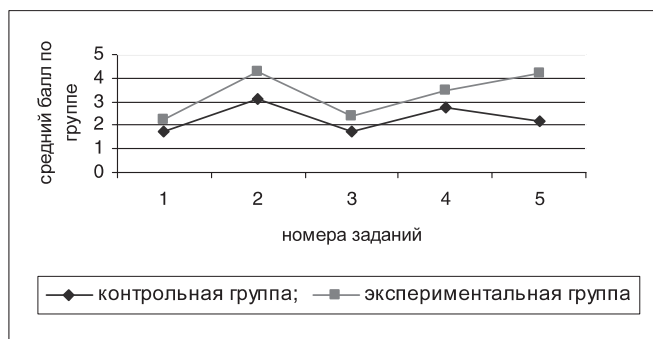


Рис. 2. Результаты контрольной работы по алгебре (8 кл.). Тема «Квадратные уравнения»

Анализ данных показывает, что значения средних в экспериментальной группе выше, чем соответствующие значения в контрольной группе. В экспериментальной группе появляется ощутимая разница в достижении высоких результатов.

Это свидетельствует о положительном влиянии предложенной системы индивидуальной работы учителя с учеником. Безусловно, высокие результаты в экспериментальной группе были достигнуты за счет использования диагностики, карты отслеживания результатов учебной работы ученика-надомника и использования новых информационных технологий (электронный учебник, созданный в среде Mathematica). Данная система помогла ученикам-надомникам систематизировать,

контролировать, самостоятельно совершенствовать и углублять свои знания, а также дать стимул ученикам-надомникам изучать информационные технологии.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Обухова, Е.В. Пути коррекционной помощи детям и подросткам с нарушениями интеллекта в условиях надомной формы обучения: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Обухова. – М., 2004.
3. Рыжова, О.С. Социально-педагогическое проектирование надомного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пед. наук / О.С. Рыжова. – Ростов-на-Дону, 2003. ■

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ С МЯЧОМ С УЧЕТОМ ОБЩЕГО И ЧАСТНОГО В ИХ СОДЕРЖАНИИ

Д.В.Никоноров, Г.Л.Драндров, Н.Н.Кисапов

Ключевые слова: вариация, структурирование, преобразование, концепция, амплификация.

Современный этап развития образования, в том числе и в области физической культуры, характеризуется тенденцией к интеграции знаний, исходящей из философского принципа системного познания и преобразования действительности. В.И.Ленин писал: «...кто берется за частные вопросы без предварительного решения общих, тот неминуемо будет на каждом шагу наткаться на эти общие вопросы» [6, 368]. По словам Дж. Брунера, «понять нечто, как частный случай более общей закономерности – значить овладеть не только каким-то конкретным содержанием, но и способом понимания подобных явлений, которые потом могут встретиться» [2, 26].

Теоретической основой формирования системных знаний является концепция содержательного обобщения в обучении. Обобщение определяется В.В. Давыдовым как «обнаружение взаимосвязи, взаимоотношения общего и единичного» [3, 221]. Оно является характеристикой как процесса, так и результата познавательной деятельности. При этом процесс обобщения должен быть связан с осознанием принципа, по которому варьируются несущественные признаки, и обобщением путей их варьирования [5].

Структурирование учебного материала позволяет решать ряд задач: 1) формирование видения изучаемых явлений и объектов в глубоких и всесторонних связях и отношениях; 2) обеспечение движения от видения сущности первого порядка (свернутое описание) к все более глубокой, от целого – к составным частям, от абстрактного – к конкретному; 3) формирование у детей учебно-познавательного аппарата описания, объяснения и преобразования и развития на этой основе способности к познавательной творческой деятельности;

4) формирование на основе развития познавательной самостоятельности положительного отношения к учению.

Усвоение содержания обучения с учетом соотношения общих и частных элементов обеспечивает, благодаря развитию способности к обобщению, возможности самостоятельной ориентировки при изучении относительно нового учебного материала. Обучаемые выделяют в его содержании наиболее общие, базовые элементы, которые были уже ранее усвоены, и концентрируют свое внимание на овладении элементами частного характера, являющиеся действительно новыми, незнакомыми по отношению к их прошлому опыту.

Передовая педагогическая практика и результаты экспериментальных исследований [1, 2, 3, 4, 9 и др.] говорят о высокой эффективности процесса обучения, осуществляемого через восхождение от общего, абстрактного понятия к конкретным формам его проявления. Реализация такого подхода способствует, как утверждают психологи, развитию творческого мышления вследствие формирования умений анализа, сравнения и обобщения и способности к целостному системному видению учебного материала.

Авторы программы дошкольного воспитания и обучения «Развитие» указывают, что в 6–7 лет у детей наблюдается развитие элементов логического мышления, происходит дальнейшее освоение ими сложных отношений, существующих между понятиями разной степени обобщенности [4]. Предлагаемые детям модели могут отображать не более двух степеней обобщенности понятий. При этом каждое выступает в качестве родового по отношению к менее общему и в качестве видового по отношению к более общему.

В основе Программы «Развитие» находятся два теоретических положения. Первое – это теория А.В.Запорожца, согласно которой основной путь развития ребенка – это амплификация развития, т.е. его обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности. Второе – это концепция Л.А.Венгера о развитии способностей, которые понимаются как универсальные действия ориентировки в окружающем с помощью специфических для дошкольника образных средств решения задач. Основным при этом является построение и использование образов, соответствующих фиксированному в человеческой культуре формам отображения свойств предметов и явлений, их связей и отношений.

В соответствии с данными теоретическими положениями кардинально меняются способы дошкольного обучения – перед детьми ставится система последовательно усложняющихся задач. Для дошкольника, по мнению авторов программы, основной путь развития – это эмпирическое обобщение, т.е. обобщение своего чувственного опыта. Эмпирические знания фиксируются в наглядных представлениях, а их обобщение осуществляется с помощью образных средств.

Авторы программы отмечают, что использование обобщенного способа действия позволяет применять его при решении разных типов познавательных задач. При этом любой новый факт, с которым знакомится ребенок, не просто запоминается и принимается им, а анализируется с точки зрения места этого предмета (факта, явления) в системе представлений, выделяются и характеризуются наиболее существенные его стороны.

Мы полагаем, что развитие умственных способностей ребенка к обобщению можно осуществлять и через решение им проблемных задач, связанных с поиском общих элементов в наблюдаемых или выполняемых *действиях с мячом*. Между тем, как показал выполненный нами обзор литературных

данных, для большинства учебных и учебно-методических пособий по физическому воспитанию дошкольников характерен аналитический подход к обучению движениям и действиям с мячом, когда каждый способ выполнения изучается в отдельности, сам по себе, вне связи с остальными движениями и действиями, без раскрытия общих для них условий эффективного выполнения, без выделения в их содержании общих элементов. При усвоении движений и действий с мячом внимание обучаемых акцентируется преимущественно на специфических требованиях к правильному выполнению каждого из них, т.е. на тех условиях, которые являются необходимыми и достаточными для эффективного решения конкретной двигательной задачи: поймать мяч, передать мяч партнеру, бросить мяч в кольцо и т.п.

Педагогическая практика свидетельствует, что аналитическое изучение движений и действий с мячом, входящих в содержание физического воспитания дошкольников, без учета имеющихся между ними структурно-логических связей осуществляется при значительных затратах времени и усилий как детей, так и воспитателя, и не позволяет усвоить их на должном уровне. Отсутствие системных представлений о горизонтальных и вертикальных связях между изучаемыми детьми действиями с мячом, характерное для традиционного подхода к обучению, ограничивает: 1) возможности переноса усвоенного ранее опыта при овладении новыми элементами; 2) творческого построения двигательных действий с учетом конкретных условий игровой деятельности.

Реализация принципа обобщения в формировании у детей дошкольного возраста школы мяча предполагает, с одной стороны, структурирование ее содержания с учетом общего и частного, с другой – развертывание этого содержания в учебно-познавательной деятельности в направлении от общего к частному, от базовых, общих для всех движений и действий с мя-

чом к конкретным формам их проявления. Решение второй задачи связано с определением рациональной последовательности изучения движений и действий с мячом с учетом существующих между ними логических связей.

Решение этих задач обеспечивает степень методологической целостности формирования школы мяча, способствует ее целостному системному видению, формированию двигательных умений и навыков высокой степени обобщенности на основе усвоения общих, инвариантных признаков изучаемых действий с мячом, формированию ориентировочной основы обобщенного типа.

Осознание обучаемыми сходства смысловой основы и главных звеньев техники двигательных действий выступает существенным условием положительного переноса. С учетом этого рекомендуется группировать и распределять учебный материал в зависимости от степени общности двигательных действий, как по смысловой основе, так и по структуре [7].

Н.П.Мунина [8] считает, что распределение программного материала в физическом воспитании должно осуществляться также на основе учета *положительных взаимодействий упражнений*, что ведет к ускорению формирования и совершенствования двигательных навыков. Автор установила, что качественное (безупречное) освоение в начале базовых, а затем профилирующих упражнений детьми старшего дошкольного возраста делает возможным положительный перенос качества техники этих упражнений на остальные программные основные движения. К базовым упражнениям были отнесены простые основные движения определенной структурной подгруппы, образующие серию последующих более сложных основных движений. Профилирующие упражнения представляли собой центральные упражнения в структурной подгруппе видов основных движений. Они содержали в себе детали техники упражнения данной подгруппы.

Э.Й.Адашкявичене [1] считает, что для эффективного использования действий с мячом в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста необходимо, прежде всего, знание содержания и структуры приемов, способов владения мячом и особенностей их формирования.

Важнейшим принципом отбора содержания для начального обучения приемам игры в баскетбол детей дошкольного возраста является выделение тех действий с мячом и без него, которые составляют основу техники любой подвижной и спортивной игры с мячом; доступны детям старшего дошкольного возраста; дают наиболее эффективный результат в решении игровых задач. Автор отмечает, что, основываясь на сходстве структуры разных групп действий с мячом, на способах и условиях их выполнения, можно их сгруппировать следующим образом: катание, метание-бросание, ведение, передача, ловля мяча. Каждое действие можно выполнять несколькими способами: из разных исходных положений, одной или двумя руками, в сочетании с движениями (поворотами, приседаниями и др.). Каждый способ действия осуществляется в разнообразных условиях: на месте, в движении, с изменением направления и т.д.

При обучении приемам игры в баскетбол очень важно усвоить следующие главные элементы двигательных действий: при ловле мяча – овладение положением кистей рук, пальцев в момент соприкосновения с мячом; при передаче и бросках мяча – овладение движением рук; при ведении мяча – овладение положением кистей рук и пальцев в момент соприкосновения с мячом. Иначе действия передачи, ловли и ведения мяча не могут быть выполнены или будут выполняться неверно.

Таким образом, анализ и обобщение научно-методической литературы свидетельствуют, с одной стороны, о высокой эффективности обучения в направлении от усвоения общих базовых элементов к элементам более частного характера, с другой,

об относительной неразработанности проблемы реализации принципа обобщения в обучении дошкольников двигательным действиям с мячом.

Необходимость разрешения данного противоречия обуславливает актуальность проблемы нашего исследования, цель которого заключается в определении и экспериментальном обосновании педагогических условий реализации принципа обобщения в формировании школы мяча в физическом воспитании детей 6-7 лет.

На первом этапе исследования нами на основе применения структурно-логического анализа было установлено, что все способы выполнения технических приемов в спортивных играх с мячом (баскетболе, волейболе и футболе) представляют в совокупности целостную систему движений, между которыми существуют *структурно-логические связи общности и различий*. В их содержании выделены элементы 7 уровней обобщения: I – игровая стойка; II – беговой, приставной и стопорящий шаги; III – отталкивание одной и двумя ногами, мах руками и ногой, полет и приземление; IV – хлест ногами и туловищем и уступающее движение туловищем и ногами; V – жесткость и расслабленность звена тела, воздействующего на мяч; VI – уступающее движение руками и ногами, хлест руками и ногой, держание мяча; VII – частные элементы, присущие отдельным двигательным действиям с мячом.

На втором этапе, с учетом концептуальных положений теории содержательного обобщения в обучении (В.В.Давыдов), теории поэтапного управления формированием знаний, умственных действий и понятий (П.Я.Гальперин), теории и методики обучения двигательным действиям (М.М.Боген), теории и методики физического воспитания детей дошкольного возраста (А.В.Кенеман, В.Н.Никитюк, Т.И.Осокина и др.), теории и методики спортивных игр, нами была разработана *экспериментальная учебная программа обучения дошкольников двигательным действиям с мячом*.

В ее содержании были представлены: 1) базовые элементы двигательных действий с мячом; 2) двигательные действия, составляющие содержание баскетбола, футбола и волейбола, и включающие эти элементы; 3) упражнения, для обучения элементам и двигательным действиям с мячом; 4) подвижные игры, включающие разучиваемые элементы и двигательные действия с мячом.

На третьем этапе исследования был проведен формирующий педагогический эксперимент, направленный на практическое обоснование эффективности реализации принципа обобщения в обучении детей 6-7 лет двигательным действиям с мячом.

В эксперименте приняли участие две группы испытуемых. В контрольную группу вошли 55 детей из ДОУ № 11 и 148 г.Чебоксары (23 мальчика и 32 девочки). Экспериментальную группу составили 78 детей из ДОУ № 177 и 178 г.Чебоксары (39 мальчиков и 39 девочек).

Обучение детей из экспериментальной группы осуществлялось на основе усвоения содержания экспериментальной учебной программы с учетом существующих между разучиваемыми двигательными действиями с мячом структурно-логических связей. Вначале изучались наиболее общие элементы, характерные для всех действий с мячом, затем – элементы частного характера.

У всех испытуемых в начале и по окончании педагогического эксперимента измерялись и оценивались показатели точности и быстроты выполнения девяти тестовых упражнений с мячом:

Достоверность различий между сравниваемыми показателями двух выборок испытуемых (Р) определялась на основе вычисления значения функции «T-test», рассчитываемой в программе «Excel». Значения «Р» отражают вероятность события, что две выборки испытуемых не отличаются друг от друга по сравниваемым показателям. Различия считались статистически достоверными при $P \leq 0,05$.

Установлено, что все изучаемые нами показатели владения двигательными действиями с мячом в начале эксперимента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп были примерно одинаковыми как среди мальчиков, так и среди де-

вочек. Сравнительный анализ показателей *точности и быстроты выполнения двигательных действий* с мячом, выявленных по окончании эксперимента (табл. 1), свидетельствует о существенном преимуществе испытуемых экспериментальной группы.

Таблица 1

Показатели владения двигательными действиями с мячом испытуемых контрольной и экспериментальной группы в конце эксперимента, мальчики ($X \pm \delta$)

Тестовые упражнения	Группы испытуемых		Р
	контрольная, n = 23	экспериментальная, n = 39	
Удар серединой подъема, баллы	1.30 ± 0.88	1.82 ± 1.21	0.08
Удар внутренней стороной стопы, баллы	0.96 ± 0.98	1.77 ± 1.33	0.01
Жонглирование ногами, удары	3.87 ± 1.22	6.26 ± 4.83	0.02
Подбрасывание и ловля мяча, броски	7.65 ± 4.83	11.15 ± 7.56	0.05
Бросание мяча о стенку и ловля, броски	2.74 ± 2.60	4.23 ± 2.96	0.05
Ведение мяча ногами 2 x 10 м, с	12.78 ± 4.87	10.67 ± 2.46	0.03
Ведение мяча руками 3 x 10 м, с	19.35 ± 6.35	16.36 ± 6.25	0.08
Бросок мяча в кольцо на точность, раз	3.30 ± 1.61	4.33 ± 2.11	0.05
Метание малого мяча на точность, баллы	13.43 ± 4.77	16.10 ± 4.82	0.04

Аналогичная картина наблюдалась и среди девочек: испытуемые экспериментальной группы значительно опередили девочек другой группы в показателях всех тестовых упражнений.

Установлено существенное положительное влияние реализации принципа обобщения в обучении на *качество усвоения знаний способов выполнения двигательных действий с мячом*.

Результаты тестирования знаний по окончании эксперимента с применением 10 тестовых заданий с выборочным вариантом ответа показали, что испытуемые экспериментальной группы отличались высокими показателями качества усвоения знаний ориентировочной основы разучиваемых двигательных действий с мячом. Мальчики этой группы набрали в среднем 7,13 ± 2,32 балла против 4,11 ± 2,56 балла у испытуемых контрольной группы, девочки – 7,42 ± 2,61 балла против 4,73 ± 2,52 балла

у испытуемых контрольной группы. Различия статистически достоверны.

Установлено, что испытуемые экспериментальной группы имеют существенное преимущество в показателях *качества выполнения всех оцениваемых двигательных действий* с мячом. В частности, мальчики экспериментальной группы отличались высокими оценками качества выполнения ловли-броска мяча двумя руками от груди (6,85 против 5,21 балла), удара серединой подъема (6,25 против 4,96 баллов), приема-передачи двумя руками снизу (6,63 против 4,81 балла). Различия статистически достоверны. Аналогичная картина наблюдалась и среди девочек.

Обобщая результаты нашего исследования в целом, можно заключить, что реализация принципа обобщения в обучении детей 6-7 лет двигательным действиям с мячом позволяет существенно повысить качество усвоения учебного материала.

Литература

1. *Адашквичене, Э.Й.* Баскетбол для дошкольников: из опыта работы / Э.Й. Адашквичене. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. *Брунер, Дж.* Процесс обучения / пер. с англ. / Дж. Брунер. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 385 с.
3. *Давыдов, В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 327 с.
4. *Дьяченко, О.Л.* Основные направления работы по программе «Развитие» / О.Л. Дьяченко, Н. Варенцова // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 2. – С. 5–12; № 3. – С. 15–22; № 9. – С. 31–40; № 10. – С. 38–45.
5. *Кабанова-Меллер, Е.Н.* Формирование

приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

6. *Ленин, В.И.* Полн. собр. соч. / В.И. Ленин. – М., 1955. – Т. 29. – 342 с.

7. *Матвеев, Л.П.* Теория и методика физического воспитания: учебник для институтов физической культуры: в 2 т. / Л.П. Матвеев, А.Д. Новиков. – М., Физкультура и спорт, 1991. – Т. 1. – 342 с.

8. *Мунина, М.П.* Концентрированное обучение основным движениям в процессе физического воспитания детей среднего и старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.П. Мунина. – Омск, 2003. – 147 с.

9. *Wall, W.D.* Learning to think in the book: «How and Why do we learn?» / W.D. Wall. – London, 1965. – 152 p. ■

СИСТЕМА МАТЕМАТИКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Г.З.Хабибуллина

Ключевые слова: учителя физики и информатики, обучение высшей математике, система Mathematica.

К специальным компьютерным системам относятся: MathCad, Maple, MathLab, пакет Mathematica, Derive, Reduce, Macsyma, Simulink, Statistica, Grapher и др. Они привлекают своими мощными графическими и вычислительными возможностями, а также возможностью производить аналитические преобразования (символьные вычисления). Преподавателю, овладевшему навыками работы с подобными системами, как правило, удается эффективно использовать их в обучении. Анализ их возможностей позволил выделить ряд преимуществ системы Mathematica, которые заключаются в ее широком распространении в мире и внедрении в практику, а также в простоте ее операторов и способов записи алгоритмов.

За последние годы методические аспекты применения компьютерных технологий в обучении высшей математике

рассматривались в работах Л.В.Бокуть, О.Д.Дьячкина, Н.И.Мерлиной, А.В.Мерлина, С.А.Карташова, О.В.Мантурова, В.А.Нифагина, О.А.Бушковой, Е.А.Дахер и других.

Например, вопросы использования системы Mathematica при изучении высшей математики рассматривались для:

- специальностей инженерного профиля (С.А.Дьяченко) [3];
- подготовки специалистов экономического профиля (Е.А.Дахер);
- изучения курса геометрии в педагогическом вузе (О.А.Бушкова) [2].

После проведенного анализа было выявлено, что на физическом факультете Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета сложилось объективное противоречие между повышением требований к математическому образованию и снижением общего уровня подготовки студентов, связанным с сокра-

чением учебного времени на фундаментальные математические дисциплины.

В 2008/09 учебном году оказалось, что:

– учебное время на дисциплину «Дифференциальные уравнения» сокращено приблизительно в два раза;

– важные для физиков курсы вариационного исчисления и функционального анализа отсутствуют.

Поэтому в соответствии с образовательным стандартом эти разделы были включены в курсы математического анализа и дифференциальных уравнений. В качестве обоснования этого факта можно привести широкое использование обобщенных функций и некоторых понятий функционального анализа при изучении современных явлений физики.

Вышеописанная ситуация подтолкнула нас к поиску оптимальных технологий обучения высшей математике будущих учителей физики и информатики. Ведь, как справедливо отмечает О.А. Малыгина [5, с.9], математика является мощным средством решения прикладных задач, универсальным языком практически любой науки. Но часто даже при всей логичности и целостности предусмотренного учебной программой цикла математических дисциплин, изучение математики вызывает у студентов значительные трудности, материал большей частью оказывается для них сложным. Студенты плохо понимают, какое место математика и математические методы будут занимать в их будущей профессиональной деятельности.

Информационные технологии незаменимы для эффективной организации учебного процесса в современных условиях преподавания курса математических дисциплин. По мнению Л.В. Бокуть [1, с.166], которое мы разделяем, к таким условиям относятся:

– неуклонное сокращение количества часов лекций, что вызывает многообразие и быструю смену тем лекционных и практических занятий;

– отсутствие связей между математикой и специальными дисциплинами;

– дороговизна и отсутствие современных учебных пособий, особенно общего методического характера.

Мы разделяем мнение О.Д. Дячкина [4], что использование компьютеров при преподавании курса высшей математики поможет более наглядно и глубоко вести обучение математике, освобождая студентов от большого объема рутинных вычислений, а преподавателей – от механической проверки. Это позволит концентрировать внимание студентов на сути изучаемых моделей и алгоритмов.

Мы считаем, что необходимость применения специальных математических систем в педагогическом вузе при изучении таких дисциплин, как математика, физика, определяется следующими причинами:

1. Современный преподаватель должен быть ориентирован на применение современных программных средств при проведении различных математических расчетов.

2. Использование этих систем позволит усложнить задачи, решаемые на занятиях или при выполнении курсовых, дипломных работ, что позволит более основательно усвоить изучаемый материал.

3. Применение данных математических систем дает возможность увеличить долю самостоятельной работы студентов в учебном процессе.

4. Эти системы позволят в большей степени решать в процессе обучения задачи исследовательского характера.

Широкое использование системы Mathematica в научных исследованиях явилось толчком к тому, что мы применили ее в обучении студентов темам «Интегрирование рациональных дробей путем разложения на простейшие дроби» (дисциплина «Математический анализ») и «Метод вариации произвольных постоянных» (дисциплина «Дифференциальные уравнения»). Эти темы являются обязательными по стандарту, а по сложности изложения и усвоения – традиционными.

В качестве экспериментальных были выбраны две группы студентов первого

и второго курса. Нами была разработана комплексная методика, которая включала в себя традиционное изучение темы, т.е. выполнение заданий вручную, и с помощью компьютерной системы Mathematica. Были составлены методические рекомендации студентам по изучению определенных тем (аудиторные и самостоятельные). На каждую тему было отведено по два занятия.

Занятия имели следующую структуру:

1) краткое ознакомление с темой и необходимыми функциями системы Mathematica;

2) выполнение студентами индивидуальных заданий двумя способами: вручную и пошагово с помощью системы Mathematica.

По результатам проведенных контрольных работ мы получили табл. 1 и в графической форме диаграммы 1, 2 (рис. 1, 2).

Это позволило нам сделать следующие выводы:

1. У студентов младших курсов из-за отсутствия навыков программирования на первых занятиях возникают трудности в наборе команд. Поэтому показатели качества выполнения задач вручную превышают те же самые показатели при решении задач в системе Mathematica.

2. Однако первокурсники быстрее обучаемы к применению системы Mathematica для математических вычислений, чем студенты второго курса, уже привыкших к традиционному изучению высшей математики. Поэтому показатели качества и успеваемости при обоих способах решения задач у студентов первого курса практически ничем не отличаются. У студентов же второго курса показатели качества и успеваемости

Таблица 1

Результаты контрольных работ за 2008/09 учебный год

	I курс 2008/09 уч.г.		II курс 2008/09 уч.г.	
	успеваемость	качество	успеваемость	качество
Решение задач вручную	83%	67%	93%	71%
Решение задач в пакете Mathematica	83%	58%	71%	57%

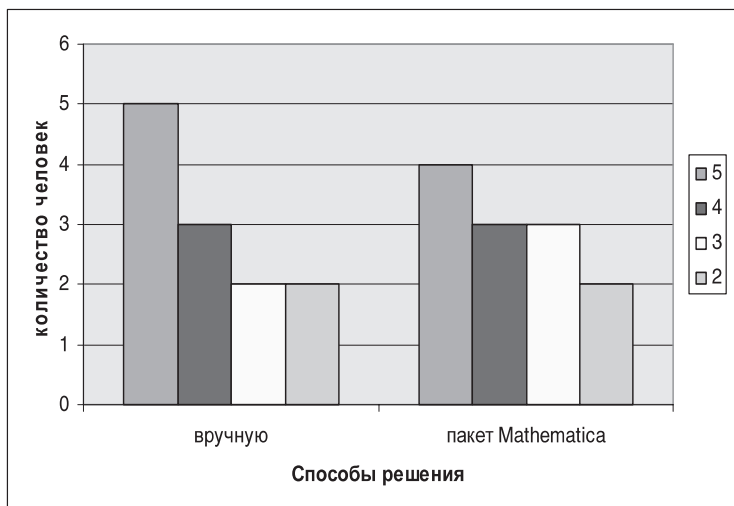


Рис. 1. Сравнительная диаграмма результатов контрольных работ на I курсе

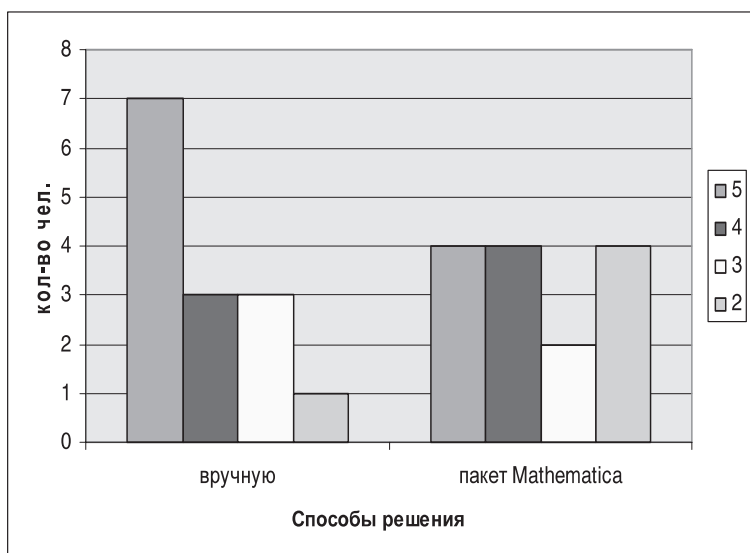


Рис. 2. Сравнительная диаграмма результатов контрольных работ на II курсе

Таблица 2

Результаты контрольных работ за 2007/08 учебный год

	I курс 2007/08 уч. г.		II курс 2007/08 уч. г.	
	успеваемость	качество	успеваемость	качество
Решение задач вручную	83%	56%	88%	62%

решения задач вручную уже несколько превышают те же самые показатели при решении задач в системе Mathematica.

Сравнивая полученные результаты с традиционной методикой (табл. 2), можно констатировать:

1. Показатели успеваемости при решении задач вручную в 2007/08 и 2008/09 учебных годах практически не отличаются.

2. Показатели качества в 2008/09 учебном году заметно превышают те же самые показатели предыдущего года.

На основании данных табл. 2 была составлена сравнительная диаграмма результатов контрольных работ (рис. 3).

Интерпретация полученных данных свидетельствует о том, что когда студенты осуществляли проверку выполненных действий с помощью системы Mathematica, они вовремя выявляли допущенную в ходе

традиционного решения ошибку, что и вело к повышению показателей качества.

Могут возникнуть сомнения в целесообразности применения системы Mathematica на занятиях по высшей математике, так как проверка (а тем более пошаговая) вычислений на компьютере требует значительных (в рамках занятия) временных затрат. Действительно, метод поэтапной проверки вычислений с помощью системы Mathematica, с одной стороны, требует дополнительного времени на его выполнение, но с другой – позволяет компенсировать данные затраты времени на нахождении ошибок. Ведь если выполнять с помощью системы Mathematica лишь вычисление исходного задания без пошаговой проверки выполненных действий на компьютере, то студент затратит значительное время на нахождение ошибки во всем решении.

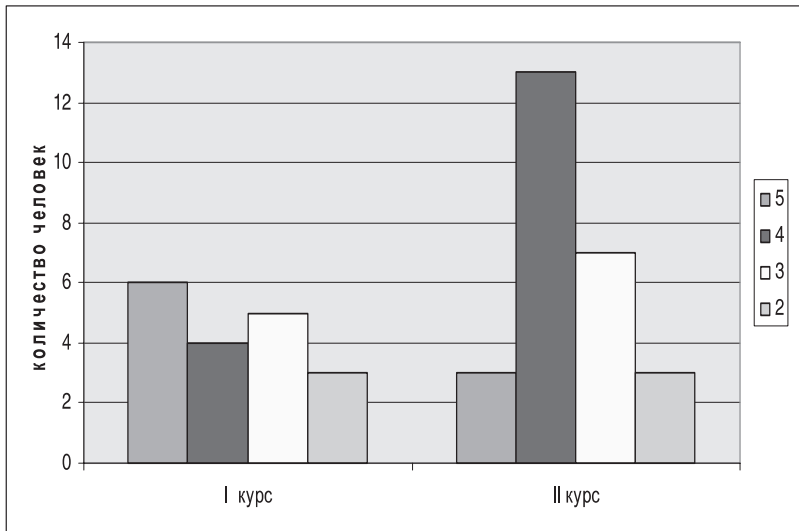


Рис. 3. Сравнительная диаграмма результатов контрольных работ при традиционном способе решения

Приведем пример решения одного из заданий контрольной работы.

Задание. Вычислить неопределенный интеграл типа рациональная дробь

$$\int \frac{3x^4 + 3x^2 + 1}{x^2 + 1} dx.$$

Решение.

Введем обозначения:

А – вычисление традиционным способом (вручную);

В – проверка выполненного действия с помощью пакета Mathematica.

I. А) Зафиксируем заданную неправиль-

ную дробь $\frac{3x^4 + 3x^2 + 1}{x^2 + 1}$. Поделим числитель

на знаменатель (разделим многочлен $P(x) = 3x^4 + 3x^2 + 1$ на $Q(x) = x^2 + 1$):

$$\begin{array}{r} 3x^4 + 3x^2 + 1 \\ \underline{3x^4 + 3x^2 + 1} \\ 1 \end{array} \quad \begin{array}{r} x^2 + 1 \\ 3x^2 \end{array}$$

Получим $M(x) = 3x^2$, а $\frac{P_1(x)}{Q(x)} = \frac{1}{x^2 + 1}$.

Запишем дробь в виде суммы многочлена и правильной дроби:

$$R(x) = \frac{3x^4 + 3x^2 + 1}{x^2 + 1} = 3x^2 + \frac{1}{x^2 + 1}.$$

В) In[1]:=Together[3*x^2+1/(x^2+1)]

$$\text{Out}[1] = \frac{1 + 3x^2 + 3x^4}{1 + x^2}$$

II. А) Применим свойство линейности и интегрируем каждое слагаемое:

$$\begin{aligned} \int \frac{3x^4 + 3x^2 + 1}{x^2 + 1} dx &= \int \left(3x^2 + \frac{1}{x^2 + 1} \right) dx = \\ &= \int 3x^2 dx + \int \frac{dx}{x^2 + 1} = x^3 + \arctg x + C. \end{aligned}$$

При вычислении исходного интеграла, получили сумму двух табличных интегралов:

$$\int x^2 dx = \frac{x^3}{3} + C; \quad \int \frac{dx}{x^2 + 1} = \arctg x + C.$$

В) In[2]:=Integrate[3*x^2]x]

$$\text{Out}[2]=x^3$$

In[3]:=Integrate[1/(x^2+1),x]

$$\text{Out}[3]=\text{ArcTan}[x]$$

III. В) In[4]:=Integrate[(3*x^4+3*x^2+1)/(x^2+1),x]

$$\text{Out}[4]=x^3+\text{ArcTan}[x].$$

Итак, к недостаткам метода поэтапной проверки вычислений с помощью системы Mathematica можно отнести следующее:

1. На первых занятиях из-за отсутствия навыков программирования студенты затрачивают больше времени на наборе команд в системе Mathematica, чем оно требуется в действительности.

2. Так как студенты решают задания двумя способами, то приходится сокращать общее количество примеров.

3. При изучении некоторых разделов математики (а именно дифференциальных уравнений) иногда ответы, полученные традиционным способом и с помощью системы Mathematica, внешне не совпадают, хотя и тот, и другой являются правильными. Это порождает у студентов не только множество вопросов, но и сомнения по поводу правильности своего решения, а иногда и решения, полученного с помощью системы Mathematica.

Достоинства же метода поэтапной проверки вычислений в системе Mathematica очевидны:

1. Своевременное нахождение ошибок в вычислениях.

2. Студенты приобретают уверенность в символьных вычислениях и практические навыки проведения математических рассуждений и анализа полученных результатов.

3. Развитие у студентов таких компонентов мышления как гибкость, структурность и т.д.

4. Возможность углубленного анализа вариантов задач в процессе занятий, повышение информативности практических занятий.

5. Гарантия решения задач в кратчайшие сроки.

6. Такая форма самостоятельной работы на первом курсе стимулирует быстрое освоение компьютера, самостоятельное изучение учебно-методической литературы по математике и информатике, а на старших курсах – использование уже готового материала при прохождении спецдисциплин, при написании курсовых работ.

Все это свидетельствует о том, что применение системы Mathematica является целесообразным при изучении отдельных тем математического анализа и дифференциальных уравнений студентами физического факультета ТГГПУ.

Литература

1. Бокуть, Л.В. Компьютерные технологии для эффективной познавательной деятельности / Л.В.Бокуть // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: материалы междунар. науч.-метод. конф. – Минск, 2004. – С. 166–167.

2. Бушкова, О.А. Использование средств компьютерной системы Mathematica при изучении курса «Проективная геометрия» в педагогических вузах: тр. кафедры геометрии Московского гос. обл. ун-та / О.А.Бушкова. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – № 3. – С. 3–6.

3. Дьяченко, С.А. Изменение инженерного образования в условиях информатизации общества / С.А.Дьяченко // Ресурсосберегающие технологии при хранении и переработке сельскохозяйственной продукции: V междунар. науч.-практ. семинар. – Орел, 2000. – С. 52–54.

4. Дячкин, О.Д. Методические аспекты применения компьютера при обучении высшей математике / О.Д.Дячкин // Новые технологии в образовании. – 2006. – № 2; www.naukarpo.ru/konf2006/2_013.htm

5. Малыгина, О.А. Изучение математического анализа на основе системно-деятельностного подхода: учеб. пособие / О.А.Малыгина. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 416 с.

СУЩНОСТЬ ДВУЯЗЫЧИЯ В НАЦИОНАЛЬНОМ ХИМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.Ш. Мифтахова, Г.Ф. Хасанова

Ключевые слова: химическое образование, двуязычие (русско-татарское).

При проведении в жизнь национальной политики в системе образования, включая и высшую школу, одним из главных вопросов является выбор языка обучения. Так сложилось исторически, что в течение длительного времени в национальных республиках, в том числе и в Татарстане, языком межнационального общения и образования был в основном русский язык. Однако с принятием Конституции Республики Татарстан (1992), Закона о языках народов РТ (1992), наделивших татарский язык статусом государственного, были заложены правовые предпосылки для создания системы национального образования, в том числе внедрения татарского языка в сферу высшего профессионального образования.

В настоящее время в Татарстане нет национальных вузов технического профиля, в которых обеспечивалась бы подготовка специалистов на татарском языке. Во многих традиционных русскоязычных вузах проводится изучение татарского языка как вузовской дисциплины, и в ряде технических (технологических) вузов создаются татарские группы студентов, обучающихся на родном языке или по системе двуязычия.

Под двуязычием понимается владение человеком двумя языками и попеременное их использование в зависимости от ситуации общения [1, с.28]. При этом стимулируется общее развитие билингвального индивида. Как считают специалисты, при полноценном двуязычии «навыки переключения автоматизируются до такой степени, что в конечном итоге формируется единая языковая способность в плане содержания, совокупности понятий, категорий, которые, будучи по-разному выраженными в разных языках, становятся от этого конкретнее, систематизированнее и универсальнее.

Другими словами, у двуязычного индивида формируются как бы два способа выражения мысли, и сама мысль за счет этого обогащается» [2, с.3].

В лингвистической литературе приводятся характеристики многих видов билингвизма, среди которых различают: детский, взрослый, чистый, смешанный, искусственный, односторонний, двусторонний (симметричный), координативный, субординативный, смешанный и др. Считается, что при детском двуязычии ребенок приобщается ко второму языку в возрасте от трех до четырех лет, при взрослом двуязычии овладение вторым языком как средством общения начинается после периода полового созревания. При чистом двуязычии оба языка сосуществуют вне зависимости друг о друга, и такое двуязычие встречается у изучавших второй язык со школьной скамьи [1, с.28]. Об искусственном двуязычии (как частном случае смешанного двуязычия) можно иметь представление, говоря об обучении иностранному языку в условиях средней общеобразовательной школы.

В современной психолингвистике обычно выделяют три вида билингвизма: координативный, субординативный, смешанный. Однако в зависимости от языковой среды индивиду может быть свойственен баланс между указанными видами двуязычия [1, с.18]. Идеальным считается координативный билингвизм, когда индивид свободно переключается с одной семантической базы на другую, т.е. говорит на двух языках свободно. Речь обучаемого на втором языке свободна от ошибок, и она обладает теми же характеристиками, что и родная речь. При субординативном билингвизме происходит свободное общение на одном и переводное общение на другом

языке. При этом у обучаемого изучаемый язык подчинен системе родного. Смешанный билингвизм характеризуется слиянием двух языков в одну систему с одной семантической базой.

С психолингвистической точки зрения координативный и субординативный билингвизмы соответствуют полноценной языковой личности, способной адекватно проявлять себя в разных сферах общения (на аудиторных занятиях по химии, физике, математике, литературе и др.; на улице и дома). Однако при использовании в процессе обучения третьего языка, например английского, на две семантические базы может наслаиваться третья (в одном случае – семантическая база русского языка, в другом случае – татарского языка, в третьем случае – английского языка). Определить степень доминирования и взаимодействия разных семантических баз у того или иного учащегося важно для определения общей стратегии скоординированного обучения как самим языкам (на кафедрах изучения языков), так и обучения какому-либо учебному предмету (например, химии) на двуязычной основе (русском и татарском языках) с привлечением знаний иностранного языка учащихся (например, английского).

В то же время, выбирая стратегию при изучении естественных наук в случае функционирования трех языков, не следует забывать о терминологической специфике научного языка самой изучаемой дисциплины. Нами исследовано, что в современной химической терминологии, используемой в татарской речи, доля татарских терминов составляет 38%, доля русских заимствований – 22%, интернациональных терминов – 40% (например, *элемент* – *element*, *масса* – *mass*, *кристалл* – *crystal*, *метан* – *methane* и т.д.). Кроме того, в составе 38% татарских терминов третья часть приходится на слова, корни которых заимствованы из иноязычных слов (например, *оксидлашу* – *oxidation*, *гидратлашу* – *hydration*, *атомлылык* – *atomicity* и т.д.). Таким образом, доли татарских, русских и интернацио-

нальных терминов в татарском химическом языке находятся (примерно) в соотношении 25 : 22 : 55 [3].

На химическую русскую и татарскую номенклатуры значительное влияние оказывает морфология английского языка, а именно, использование английских суффиксов (-ид, -ит, -ат) в названиях солей (на русском языке), в названиях солей и кислот (на татарском языке). Например, сульфат натрия – *натрий сульфаты*; серная кислота – *сульфат кислотасы*. Кроме того, в татарской терминологии широко используется английский суффикс -ик: атомистический – *атомистик*, кристаллический – *кристаллик* и др. В химической символике используются беспереvodные варианты практически всех международных условных знаков, например: константа ионизации кислоты (K_a), где индекс «а» образован от первой буквы английского слова *acid* (кислота); константа ионизации основания (K_b), где индекс «b» есть первая буква слова *base* (основание); ионное произведение воды (K_w), где «w» – первая буква слова *water* (вода); а также обозначения *s*-орбиталь, *p*-орбиталь, *d*-орбиталь, *f*-орбиталь и т.д. Названия приставок латинских и греческих числительных в сложных химических словообразованиях также не переводятся на русский или татарский язык. К ним относятся: моно- (один), ди- (два), три- (три), тетра- (четыре), пента- (пять), поли- (много), амфо- (оба). В курсе химии имеются и такие беспереvodные иностранные элементы терминов, как анти- (*гр.*) – против; гидро- (*гр.*) – вода, влага; гомо (*гр.*) – равный, одинаковый; гетеро (*гр.*) – другой; макро- (*гр.*) – крупный; микро- (*гр.*) – малый и др.

Таким образом, при моноязычном (русском/татарском) или двуязычном (русско-татарском) обучении химии следует учитывать факт присутствия в русской и татарской речи интернациональных терминов науки химии.

Установлено, что для учащихся татарских школ (потенциальных студентов ву-

зов) характерно следующее распределение типов билингвизма: примерно у 33% учащихся – координативный билингвизм, у 32% учащихся – субординативный билингвизм, у 35% учащихся – смешанный тип билингвизма. Типы билингвизма были установлены по ответам учащихся на анкетные вопросы, среди которых были и такие: насколько часто ученик переводит на родной язык вопросы, поставленные ему на русском языке, и часто ли строит ответ на беспереводной основе [4, с.108]. Из многолетнего опыта работы со студентами, обучающимися на двуязычной основе в КГТУ, следует, что для многих из них по времени приобщения к языкам характерен детский билингвизм, по сосуществованию татарского и русского языков вне зависимости друг о друга – свойственен чистый билингвизм, по свободе переключения с одной семантической базы на другую – координативный и субординативный билингвизм.

Такое распределение типов билингвизма у учащихся средних школ и вузов при соответствующем составе химической терминологии в татарской речи (25 : 22 : 55) благотворно влияет на процесс обучения химии на двуязычной основе. Так, внимание учащихся с преимущественным владением русского языка следует акцентировать на 25% татарских химических терминов, внимание учащихся, лучше владеющих татарским языком, – сосредоточить на 22% русских терминов. Овладение 55% интернациональных терминов из международных языков облегчается тем, что они встречаются в химических текстах, изучаемых учащимися на занятиях по английскому (немецкому, французскому) языку, а также тем, что многие из них, подвергнувшись морфологическим изменениям и фонетически приспособленные к русскому или татарскому языку, издавна присутствуют в составе этих языков.

Успешное усвоение химической терминологии, а значит и курса химии при двуязычном его изучении во многом зависит от методологических подходов к процессу

обучения. В современной методике обучения языкам (татарскому, русскому или иностранному) доказана эффективность взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (устной и письменной речи, чтению и слушанию) [1, с.31]. Смысл этого положения состоит в том, что все они положительно влияют друг на друга и, упражняясь в развитии того или иного вида речевой деятельности, не следует противопоставлять его другим видам. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности базируется на общности некоторых свойственных им мыслительных процессов и возможностях переноса умений и навыков из одного вида речевой деятельности в другой. При двуязычном обучении химии усвоение учебного материала на татарском или русском языках проходит успешнее, если также придерживаться использования всех видов речевой деятельности.

Примером использования студентами всех видов речевой деятельности является выполнение мини-бригадами в 2–3 человека лабораторной работы на заданную тему. В процессе работы у студентов возникает необходимость в общении друг с другом и с преподавателем через устную речь, слушание, чтение и письмо. Это выражается в чтении алгоритмов выполнения работы, обсуждении предстоящих химических операций, передаче студентами друг другу и преподавателю новой информации по результатам эксперимента, записи экспериментальных наблюдений.

Особая роль общения при усвоении нового языкового материала (в химии – новые термины, понятия и определения на татарском и русском языках) в педагогической практике показана на примере наиболее эффективного механизма запоминания, так называемого «запечатления». Для того чтобы заработал этот механизм, должна возникнуть своего рода «ловушка» для запоминаемого. Такая «ловушка» создается в момент напряжения соответствующей потребности, или в момент возник-

новения «мыслей, ищущих выражения». В такой момент средство выражения мысли – слово, подсказанное преподавателем, становится ожидаемым, значимым, попадает в психологическую «ловушку» и запоминается быстро и прочно. Например, при подборе татарского эквивалента понятию «область разрыхления» (из «Теории молекулярных орбиталей»), студенты ассоциативно с сельскохозяйственным представлением предлагают такие варианты, как *көпшәкләндерү өлкәсе, йомшарту өлкәсе*. Если устоявшееся в русской речи понятие «область разрыхления» раскрывает существо вопроса, то прямой перевод данного понятия на татарский язык некорректен. Это тот случай, когда необходима подсказка преподавателя в подборе адекватного эквивалента, а именно, *аерылу өлкәсе (аерырга – разделять)*. Можно с уверенностью сказать, что после определенной мыслительной деятельности студентов татарский эквивалент *аерылу өлкәсе* попадает в психологическую «ловушку» и хорошо ими запоминается. К тому же, обсуждаемое понятие, будучи не вполне удачно выраженным на русском языке, но дополненным другим выражением на татарском языке, становится более конкретным, доступным для понимания студентов.

Подсказка преподавателя на родном языке учащихся как предвосхищение возможной ошибки может быть в виде слова, содержания понятия, этимологии термина. Например, при обсуждении вопросов, касающихся тем по «Гидролизу» и «Окислительно-восстановительным реакциям», возникает необходимость в указании среды раствора (кислая, щелочная, нейтральная). Для слов «кислая» и «щелочная» в татарском языке есть эквиваленты, соответственно, *әче* и *селтеле*. Слово «нейтральный», используемое в русском языке, является интернациональным словом латинского происхождения (*neutralis*) и на татарский язык не переводится. При упоминании среды раствора на татарском языке после перечисления кислой среды – *әче тирәлек*, ще-

лочной среды – *селтеле тирәлек* в мыслительной деятельности студентов возникает препятствие, связанное с переводом на татарский язык слов «нейтральная среда», так как по аналогии с двумя предыдущими средами они ищут татарский эквивалент «нейтральной среде». В данном случае корректирующая функция преподавателя может ограничиться подсказкой интернациональности слова «нейтральный», что приведет студентов к правильному выбору татарского эквивалента – *нейтраль*.

Корректирующая функция преподавателя есть проявление коммуникативной стратегии, осуществляемой и преподавателем, и учащимися. Она эффективно используется при обучении на двуязычной основе, когда один язык является родным (например, татарский), а другой неродным (например, русский). Из практики преподавания химии на русском и татарском языках следует, что, если учащийся при ответе на родном языке не может использовать нужного эквивалента русскоязычному понятию (например, понятию «несвязывающая, или неподеленная электронная пара» из «Теории валентных связей»), он либо прерывает свою речь, либо произносит слова на русском языке, либо ждет подсказки преподавателя на татарском языке. Преподаватель в целях сохранения целостности речевой деятельности учащегося окажет ему помощь и подскажет нужный эквивалент – *бәйләмәуче, яки уртак булмаган электроннар пары*.

Подсказка преподавателя ожидаемого студентами-билингвами правильного понятия должна быть сделана вовремя также и на русском языке. Это объясняется тем, что «внутренняя речь» учащихся протекает на родном языке, и они, составляя предложения на русском языке, прибегают к мысленному переводу. Возможно такое, что учащиеся, имея для общения на русском языке запас лексики и зная правила грамматики, не в состоянии грамотно выразить свои мысли. Возникает разрыв между мыслительной деятельностью и речевыми

возможностями учащихся. Единство языка и мышления предполагает, прежде всего, связь мышления с родным языком [1, с.24].

Таким образом, обобщая опыт педагогического эксперимента по обучению химии на двуязычной основе, следует сказать о положительном влиянии билингвизма учащихся на процесс усвоения ими химических знаний. Это обосновано учеными и на материалах других экспериментов, которые убеждают в том, что двуязычие служит хорошим стимулом для мыслительной деятельности, оказывает положительное влияние на развитие лингвистических способностей личности. При этом важную роль играет правильный выбор методологических подходов к процессу билингвального обучения.

Литература

1. Современная языковая ситуация и психолого-педагогические проблемы развития двуязычия в Республике Татарстан: сб. материалов науч.-практ. конф. – Казань: Мастер Лайн, 1999. – 236 с.
2. Ягафарова, Р.Х. Проектирование содержания татарско-русского и русско-татарского двуязычия студентов педагогических колледжей Республики Татарстан: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.Х.Ягафарова. – Казань, 1997. – 27 с.
3. Мифтахова, Н.Ш. Химическая терминология в татарском языке: формирование и трансформация / Н.Ш.Мифтахова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2007. – 260 с.
4. Габдулхаков, В.Ф. Современная языковая коммуникация и технология развития речевой деятельности в условиях билингвизма / В.Ф.Габдулхаков. – Казань, 1999. – 207 с. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И СИТУАТИВНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е.Н.Ляшко

Ключевые слова: системное мышление, системный подход, компетенция, ситуативный подход.

Системный способ мышления стал выражением духа современной эпохи. Развитие системного мышления является одной из стратегических задач современного образования. Для успешной реализации этой приоритетной задачи необходима подготовка высококомпетентных педагогов, способных разработать и внедрить новые методы и формы обучения и воспитания детей и подростков. Современный педагог должен не просто владеть отдельными технологиями, методами и методиками обучения и воспитания, знать особенности общей, возрастной, специальной педагогики и психологии, но и уметь системно применять педагогические знания и технологии, позволяющие учитывать индивидуальные особенности детей, как в психическом, так и физиологическом развитии, учитывать их социальные условия развития [3]. Применение таких технологий требует овладения системным мышлением, которое подразумевает овладение системным подходом к анализу педагогических явлений [1].

Между тем, модернизация системы образования еще не обеспечивает организацию такой познавательной деятельности студента в вузе, в основе которой лежат принципы системного анализа и результатом которой является системное педагогическое мышление как важнейший компонент развивающего обучения [2]. Одной из проблем подготовки студентов – будущих педагогов является необходимость целенаправлен-

ного развития базовых умений системного мышления.

Системный подход дает возможность наиболее полного исследования систем, нацеленного на выявление структурных составляющих систем, закономерностей соединения частей структуры в целое, их организацию, законы структуры и т.д. [7]. Системный анализ – комплексное рассмотрение всех вопросов, имеющих отношение к факту или явлению, а также внутренних и внешних связей этого факта (или явления). Принцип системности требует разностороннего анализа, т.е. использования всех основных форм анализа и синтеза [5].

Для современного этапа развития педагогики характерно активное применение компетентностного подхода. В педагогике принята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, также способы выполнения деятельности [4]. Развитие системного мышления выступает как составная часть профессиональных компетенции педагога. Имеются в виду некоторые особенности мышления педагога, которые позволяют ему с позиций системного подхода успешно решать педагогические задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно, оригинально решать как обычные, так и неординарные задачи [6].

Как показывают проведенные исследования, для развития системного мышления требуется развитие следующих базовых компетенций (умений и навыков):

- системного подхода и анализа
 - изучать педагогическое явление, процесс как систему;
 - выделять базовые элементы системы;
 - рассматривать систему как в статике, так и в динамике;
 - творчески применять ранее усвоенные знания в условиях системного анализа;
 - критически оценивать ситуацию в условиях применения системного подхода к анализу явлений, процессов;
 - к рефлексии в условиях реализации системного подхода, к анализу явлений, процессов
 - анализировать и прогнозировать развитие системы;
 - в области рефлексии:
 - осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний и имеющейся информации;
 - выделять область необходимых знаний для решения поставленной задачи;
 - оценивать возможность использования уже имеющихся знаний для решения задачи;
 - в области критического мышления:
 - выявлять и разрешать противоречия в проблемных ситуациях;
 - изменять выбранные взгляды и позиции на проблему;
 - формулировать задачу, решение которой требует либо нового, либо нестандартного способа действия;
 - менять исходную точку зрения на противоположную и находить аргументы в пользу обеих точек зрения;
 - личностная компетенция:
 - способности к самосовершенствованию;
 - целеполаганию и поддержанию положительной мотивации к применению и саморазвитию умений системного анализа и синтеза.

Для развития системного мышления студентов оказалось наиболее эффективным использование метода анализа педагогических ситуаций. Суть его заключается в том, что студентам предлагают осмыслить

некоторую реальную ситуацию – диагностическую, педагогическую или жизненную, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, умений, которые необходимы для разрешения данной ситуации. При этом сама ситуация не имеет однозначных решений.

Для анализа предъявленной ситуации студент должен уметь осуществлять проблемное структурирование, т.е. уметь:

- определять структуру ситуации, внутренние связи, характер взаимодействия с окружающей средой;
- причины, которые привели к данной ситуации;
- выделять весь комплекс проблем, включенных в ситуацию, их взаимосвязи, а также возможные пути развития и разрешения данных проблем;
- диагностировать состояние участников ситуации, а также содержание их деятельности;
- прогнозировать дальнейшее изменение ситуации.

Для интеграции, т.е. объединения в целое процессов развития системного мышления, критического мышления и рефлексии, необходимо вести протокол, включающий следующие разделы:

- обзор общего материала ситуации, подлежащей анализу, формулирование основных целей, темы, требующей изучения;
- определение процедуры анализа, возможных источников информации;
- формулирование главных вопросов, которые обучающийся должен иметь в виду в процессе сбора фактического материала
- разработка плана и формата ответа или доклада.

Развитие системного мышления, необходимое для достижения цели социального заказа на высококомпетентного педагога, по нашему мнению, можно реализовать, опираясь на ситуативно-задачный подход поскольку он:

- дает ответы на запросы новой парадигмы образования;

- позволяет быстро и качественно обновлять содержание образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;

- развивает способности студента эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций;

- характеризуется возможностью переноса развитой компетентности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально формировалась;

Таким образом, в рамках ситуативно-задачного подхода более целенаправленно формируется готовность студентов включиться в педагогическую деятельность.

Для выявления степени сформированности системного мышления был проведен констатирующий эксперимент, в котором выявлялись:

- уровень знаний о методологии системного подхода;

- умение использовать элементы системного анализа при решении педагогических задач и анализе педагогических ситуаций;

- уровень сформированности критического и рефлексивного мышления студентов.

Для достижения вышеперечисленных целей были использованы анкетирование, собеседование и анализ педагогических ситуаций. В эксперименте по изучению методологических знаний системного анализа и синтеза приняло участие 127 студентов, которым предлагалось ответить письменно на вопросы по терминологии системного подхода. Получены следующие результаты: из 127 студентов полностью правильно раскрыли принцип системности только 17 студентов, что составляет около 13%, не смогли раскрыть принцип системности 9 студентов, т.е. 7% от общего числа опрошенных. Остальные студенты допустили различные неточности в определении принципа. Встречались следующие отве-

ты: «Принцип системности – это основное исходное положение педагогики», – наблюдается генерализация принципа системности, расширение его значения, на определение принципа. Сужение значения принципа системности: «при работе педагог развивает все функции ребенка». Подмена содержания принципа оценочной характеристикой: «правильный подход к ребенку». Кроме приведенных выше, большое число смешения принципов педагогики. Так, принцип системности подменяют понятием систематичности 13 студентов, т.е. около 10%, принципом индивидуального подхода 3 студентов – 2,3%, принципом комплексности заменяют 16 студентов – 13%. Под принципом системности предполагают последовательность в обучении 6 студентов – около 5%.

Владение такими терминами как структура системы, анализ и синтез намного ниже. Из всех опрошенных студентов правильно раскрыли понятие «структура системы» всего 4 – 3%, не раскрыли понятие 6 студентов – около 5%, неточных ответов – 117, что составляет 92% студентов, принявших участие в исследовании. Рост числа ошибочных ответов в данном случае объясняется попытками студентов ответить на вопрос, опираясь на бытовое понятие «структура». Всего 7 студентов раскрыли понятия анализ и синтез и отнесли их к операциям мышления – 6%, отрицательные ответы дали 29 студентов, что составляет 23% от общего числа, «бытовые» и «интуитивные» ответы дал 91 студент, это 71% (см. рис. 1).

Для выявления уровня сформированности критического мышления студентам предлагалось проанализировать протоколы педагогических обследований детей. В ходе анализа работ студентов, было выявлено, что 32% студентов адекватно оценили выдержанность структуры педагогического обследования, 68% либо не уделили этому внимания, либо не адекватны в оценке.

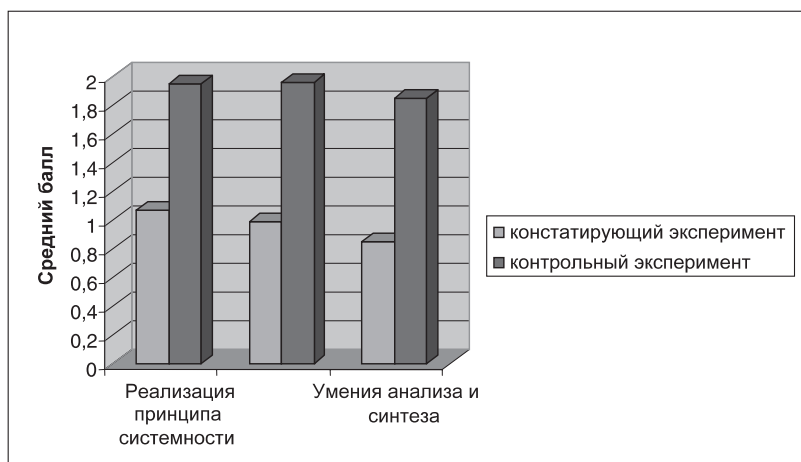


Рис. 1. Динамика развития представлений о методологии системного подхода

Наиболее высокие результаты получены при анализе содержания исследования, с этим справились 75% студентов. Обосновали или дали развернутые ответы 21% студентов, остальные просто перечислили пропущенные компоненты. Педагогическое заключение проанализировано поверхностно в 68%, в одной работе анализ заключения сводится к следующей фразе: «Заключение есть».

Нами были выделены ряд этапов по проектированию и реализации условий развития системного мышления с опорой на ситуативно-задачный подход, которые являются взаимосвязанными, взаимодополняющими и вытекающими из предыдущего: 1) подготовительный этап; 2) этап дидактической обработки учебного материала; 3) этап развития системного мышления в рамках преподаваемых дисциплин; 4) этап переноса на самостоятельную педагогическую деятельность.

При этом были разработаны различные виды педагогических ситуаций. Предлагалось по педагогическому обследованию ребенка выявить структуру нарушения, его ошибочных действий в какой-либо ситуации, т.е. первично нарушенную предпосылку развития, а затем вторичные и третичные нарушения, определить виды функциональных связей между ними, дать педагогическое за-

ключение и составить план педагогической работы. По письменным работам ребенка и, при необходимости, по педагогическому обследованию дать заключение о наличии или отсутствии у ребенка нарушений усвоения письма и дать прогноз дальнейшего развития ребенка, а также условий, необходимых для усвоения им навыков письма.

Студентам предлагались самостоятельные практические задания по педагогическому обследованию детей с различными нарушениями развития, системному анализу полученных результатов.

Также необходимо было сделать заключение по воспитательному воздействию на ребенка с определенными видами нарушений развития. Проанализировать различные виды коррекционно-педагогического воздействия и оценить их эффективность. И, наконец, студентам предлагалось выступить в роли экспертов, проведя анализ работ, проделанных сокурсниками.

После разработки эвристических указаний, системно-структурных схем и видов протоколов анализа педагогических ситуаций и задач, были детализированы педагогические ситуации и задачи, которые затем применялись на занятиях по соответствующим дисциплинам.

В процессе работы над педагогической ситуацией решаются познавательные,

воспитательные и ряд других задач, в зависимости от характера анализируемой ситуации. В процессе разрешения педагогических задач и ситуаций главный акцент делается на освоении новых системно-информационных идей, подходов, методов. У студентов формируется осознание того, что системный подход – эффективное средство решения многих педагогических проблем, а не самоцель обучения.

Изучение динамики развития системного мышления проводилось на последних занятиях. Студентам были предложены педагогические задачи и ситуации для самостоятельного решения. С целью углубленного анализа степени развития базовых компетенций системного мышления при оценке полученных решений педагогических задач и ситуаций использовались следующие критерии: отражение в решении задачи каждого из выделенных базовых компетенций добавляет один балл, если правильный ответ получен без явного использования базовых компетенций, то студент также получает один балл. Таким образом, максимальный балл, получаемый студентом – 6. Поскольку для решения предъявленной ситуации не возможно использовать только одно базовое умение системного мышления, то получение студентом одного балла говорит о не сформированности компетенций в области системного мышления. Подобное представление результатов позволяет не только детально

изучить динамику развития, но и при необходимости служит опорой для реализации индивидуального подхода к планированию педагогической работы по развитию системного мышления.

После проведения формирующего эксперимента дали ответы с использованием компетенций системного мышления 92% студентов, из них 17% дали полностью обоснованные ответы с использованием системного анализа, т.е студентами получено 6 баллов, 75% также дали правильные ответы, но в них не отражены какие-либо базовые умения системного мышления (см. рис. 2).

Проанализировав результаты формирования системного мышления можно сделать выводы о том, что развитие умений системного мышления позволило создать у студентов – будущих педагогов стратегию поиска решения предложенных задач: началом процедуры решения стало выделение структуры системы и внутрисистемных связей, что позволяет находить оптимальные решения. Студенты применяют умения системного и критического мышления для раскрытия различных аспектов педагогической ситуации и прогнозирования её дальнейшего развития. Изменился характер рассмотрения предъявляемых ситуаций от стихийного, необоснованного поиска, к обоснованию возможных решений и выбору рациональных действий.

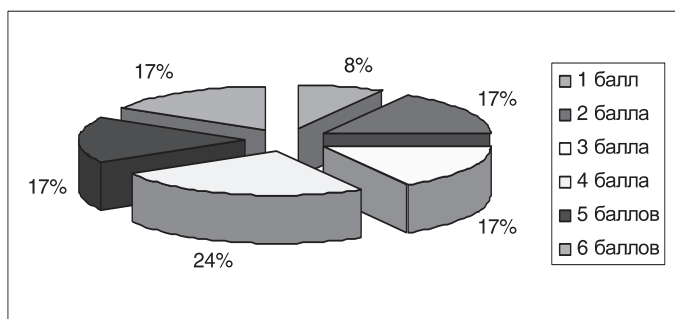


Рис. 2. Степень овладения системным подходом (в % от общего числа студентов, участвовавших в эксперименте)

Таким образом, системность мышления позволяет студентам глубже овладеть педагогическими дисциплинами, открывает студентам новые аспекты и возможности эвристической деятельности для анализа педагогических ситуаций

Литература

1. *Аверьянов, А.Н.* Системное познание мира / А.Н.Аверьянов. – М., 1985.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 480 с.
3. Корчагин, В.Н. Генезис системно-синергетической педагогики: теория воспитания и

обучения / В.Н.Корчагин. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2003. – 244 с.

4. *Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В.Д. Симоненко.* – М., 2006.

5. *О'Коннор, Дж.* Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Дж. О'Коннор, И.Макдермотт; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006 – 256 с.

6. *Попков, В.А.* Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Попков, А.В.Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.

7. *Садовский, В.Н.* Основания общей теории систем / В.Н.Садовский. – М., 1974. ■

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В РАЗВИТИИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Р.Фатхуллина

Ключевые слова: корпоративная культура; компетентностный подход; культурологический подход; проектно-творческая деятельность.

Проектно-творческая деятельность зачастую предполагает совместную деятельность студентов в малой группе, а для этого студентам необходимо овладеть рядом корпоративных компетенций.

В последнее десятилетие, и особенно после публикации «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность», «культура обучающихся». Соответственно, актуализируется компетентностный и культурологический подходы в образовании.

Компетентностный подход к образованию призван обеспечить переход от

предметной парадигмы к парадигме достижений, предполагающей становление целостной компетентной личности. Вместе с тем, мы должны понимать, что будущее России зависит от сохранения и обогащения ее культуры. В связи с этим необходимо осознать, что приобщение к культуре общества, освоение ее личностью – важнейшие задачи на пути социализации студенческой молодежи и получения качественного образования. Приобщение современных студентов к культуре происходит в условиях огромного информационного пространства. Современный человек живет в качественно новых условиях.

При этом, как замечено в обобщающем докладе В.Хутмахера (Walo Hutmacher) на симпозиуме в Берне еще в 1996 году «Ключевые компетенции для Европы» (Key Competencies for Europe), – «...само поня-

тие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, содержательно до сих пор не определено» [12]. В таком случае толкование компетенции/компетентности и их соотношения может быть операционально и сущностно достаточно емким. Именно эта емкость понятия «компетентность» подчеркивается и разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [9].

Поэтому в силу того, что «...предлагаемый подход к определению ключевых компетентностей соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетентностей (а это – практически все развитые страны)» [9, с.15], необходимость его освоения российской образовательной системой очевидна.

Отметим, что ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: *competence-based education – CBE*) формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н.Хомским в 1965 г. (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отметил Н.Хомский, «мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [10, с.9]. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию.

Таким образом, еще в 60-х годах прошлого века уже как бы было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее и трактуется нами как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной

жизнедеятельности человека. При этом отметим, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее в быту и литературе.

Начиная с 90-х годов прошлого века, особенно с работ А.К.Марковой (1993, 1996), где профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В структуре профессиональной компетентности учителя А.К.Маркова выделяет четыре блока:

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями».

В более поздней работе А.К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетенции.

В этот же период Л.М.Митиной было продолжено исследование Л.А.Петровской в плане акцента на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Согласно Л.М.Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приёмы их реализации в деятельности (саморазвитии) личности».

Отметим здесь большой вклад в разработку проблем компетентности в целом именно отечественных исследователей Н.В.Кузьминой, Л.А.Петровской, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, Л.П.Алексеевой, Н.С.Шаблыгиной и др. В 1996 году на симпозиуме в Берне [12] по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые

должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования.

Исследователями были выделены следующие группы ключевых компетенций, сформулированные на основании 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 целесообразно выделить 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.

Анализ предлагаемых многими авторами трактовок компетентности, представленный в логике названных выше трех оснований их группировки (с учетом теоретического обоснования), позволяет определить нижеследующую номенклатуру: а) самих компетенций и б) набора входящих в каждую из них компонентов. При этом, принимая во внимание, что компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека, обозначим, очертим сначала круг этих основных компетенций:

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

- компетенции здоровьесбережения;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире;
- компетенции интеграции;

- компетенции гражданственности;
- компетенции самосовершенствования.

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

- компетенции социального взаимодействия;
- компетенции в общении.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенция познавательной деятельности;
- компетенции деятельности;
- компетенции информационных технологий.

Если представить эти компетенции как *актуальные компетентности*, то очевидно, что последние будут включать такие характеристики, как:

- а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);
- б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);
- г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Наиболее последовательную характеристику ключевых компетенций предлагает А.В.Хуторской, выделяя ценностно-смысловую (мировоззрение, ценностные ориентиры ученика), общекультурную (духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, этические, эстетические нормы), учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, компетенцию личностного самосовершенствования (духовное и интеллектуальное саморазвитие) [11].

Вклад предмета в процесс формирования учебно-познавательной, информационной, коммуникативной компетенций зависит в большей степени от методики преподавания. Данные компетенции могут

развиваться лишь в случае использования педагогами активных методов преподавания, организации урочных и внеурочных форм деятельности, самостоятельной, исследовательской, проектной, творческой деятельности. Педагог стремится создать условия, которые каждому учащемуся дадут возможность поверить в то, что нет никаких ограничений для его творчества, тогда и воображение пойдет по пути поиска истинного решения. При активных методах обучения сочетаются работа в парах, в группах с индивидуальной работой.

Практическая направленность компетентностного подхода была задана материалами Симпозиума Совета Европы, где подчеркивается, что для результатов образования важно знать не только что, но и как делать [12]. Другими словами, компетентностный подход усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект, что отмечалось и разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [9], авторами книги «Государственные образовательные стандарты» [6], Л.Н. Боголюбовым [1] и другими.

В настоящее время концепция модернизации российского образования подчеркивает необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимися определённой суммой знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей...» [2].

Решения этих задач можно добиться с помощью формирования необходимых компетенций в условиях проектно-творческой деятельности. Но до сих пор не было разработано теорий, связанных с организацией творчества в малых группах, опираясь на развитие корпоративных компетенций, которые, в свою очередь, являются ядром проектно-творческой деятельности.

Нами были выделены следующие корпоративные компетенции и соответствующие им умения, необходимые, для наиболее эффективного взаимодействия студентов в проектно-творческой деятельности:

1. Умение распределять обязанности среди членов группы при выполнении сложного проектно-творческого задания.

2. Умение вести коллективные дискуссии в ходе и в результате выполнения проектно-творческого задания.

3. Умение коллективно генерировать новые идеи в ходе выполнения проектно-творческого задания.

4. Умение осуществлять взаимное сотрудничество в ходе выполнения проектно-творческого задания.

5. Умение осуществлять взаимоконтроль в ходе выполнения проектно-творческого задания.

6. Умение обосновывать и отстаивать свою точку зрения.

7. Умение дать объективную оценку и самооценку результата проектно-творческого задания.

8. Умение коллективно подготовить и осуществить презентацию выполненного проектно-творческого задания.

В современную эпоху вместе с научно-техническим прогрессом усиливаются социальные процессы, их обращенность к человеку. В сфере образования рациональные потребности личности и общества наполняются духовным смыслом и общечеловеческим интеллектом, стремясь к качественному совершенствованию человека и человеческих отношений во всех сферах жизнедеятельности.

Проектно-творческая деятельность является одной из эффективных форм организации познавательной деятельности студентов. Как отмечает И.Зимняя, проектная деятельность направлена на формирование проектной культуры обучающихся. Проектная культура является как бы общей формой реализации искусства планирования, прогнозирования, создания, исполнения и оформления.

Анализируя основные аспекты культурологического подхода в педагогике, можно сказать, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной

присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Аксиологический аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») морального сознания, основные его идеи, понятия, «ценностные блага», выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия и опосредованно – наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы (Т.И.Пороховская).

Психолого-педагогический аспект культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Она – ее первая всеобщая определенность. Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (Н.Р.Ставская, Э.И.Комарова, И.И.Булычев). Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид – носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества (К.А.Абульханова-Славская). В связи с

этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Творчество всегда выступает специфическим человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. Творческий акт и личность творца, по мнению Л.С.Выготского, должны быть вплетены в единую коммуникативную сеть и осмысливаться в тесном взаимодействии. Таким образом, индивидуально-творческий аспект культурологического подхода в педагогической теории и практике требует учета связей культуры, ее ценностей с личностью и творческой деятельностью.

Нам же предстоит разобраться в особенностях корпоративной культуры студентов при выполнении проектно-творческого задания.

Тема корпоративной культуры в силу своей высокой практической и экономической значимости вызывает все больший интерес исследователей различных направлений (психологов, социологов, экономистов, специалистов по управлению и др.), а также практических работников (сотрудников специализированных фирм, руководителей отделов по управлению персоналом, различного рода консультантов и др.). В XIX в. Мольтке введен термин «корпоративная культура», позволивший дифференцировать это понятие с близкими по содержанию категориями («культура предпринимательства», «организационная культура», «деловая культура», «внутренняя культура компании») и включить в него новые смыслы. С этого времени проблема корпоративной культуры активно исследуется как зарубежными (Р.Акофф, М.Бурке, Т.Е.Дейл, А.А.Кеннеди, Н.Крылов, Ф.Клукхон, Т.Питере, Л.Розенштиль, Р.Рюттингер, У.Оухи, С.Ханди, Г.Хошфед, Э.Шайн, К.Штольц, Ф.Д.Штортбек и др.), так и отечественными (О.С.Виханский, П.В.Забелин, Н.К.Моисеева, А.И.Наумова,

В.Т.Шипунов и др.) учеными. Достаточно широко исследована проблема ключевых компонентов корпоративной культуры. Здесь можно выделить различные подходы, включающие в состав ключевых компонентов корпоративной культуры социальные нормы (Л.Розенштиль), «высшие цели» и «духовные ценности» (Р.Пэскэйл, Дж. Чемпи, Э.Этос и др.), символы, церемонии, и мифы (У.Оухи), ритуалы, традиции, обряды, мероприятия (Н. Крылов и др.), усвоенное поведение (М.Мид) и др. Н. Крыловым выделены типы корпоративных ритуалов, обеспечивающие эффективность деятельности организации (ритуалы поощрения, порицания, интеграции). М.Кубром, Т.Питерсом, Р.Уотерманом и др. определены ценности корпоративной культуры, обеспечивающие компаниям успех (ориентация на действие, приверженность своему делу, самостоятельность и предприимчивость и др.). Большое число исследований посвящено разработке типологии и описанию эффективных и неэффективных корпоративных культур (Р.Акофф, М.Бурке, Т.Е.Дейл, А.А.Кеннеди, Ф.Клукхон, С.Ханди, Г.Хошфед, Ф.Д.Штортбек и др.). Э.Шайном выделены функции корпоративной культуры – адаптация и выживание.

Проблема формирования корпоративной культуры имеет достаточно выраженные педагогические аспекты, однако пока она не стала предметом широких педагогических исследований, понятие корпоративной культуры не получило широкого распространения в педагогической теории и практике.

Многими исследователями указывается важная роль корпоративных традиций в формировании культуры. Подчеркивается, что они являются эффективными средствами управления корпоративной культурой и умонастроениями людей.

Однако следует отметить, что теоретические и практические разработки, осуществлённые ранее, по проблемам формирования корпоративных традиций относятся прежде всего к производствен-

ным коллективам и не охватывают коллективы образовательных учреждений, которые также обладают специфической корпоративной культурой.

Понятие «корпоративная культура» вошло в обиход развитых стран еще в двадцатые годы прошлого столетия, когда возникла необходимость упорядочения взаимоотношений внутри крупных фирм и корпораций, а также осознания их места в инфраструктуре экономических, торговых и промышленных связей.

В современном бизнесе корпоративная культура выступает важным условием успешной работы фирмы, фундаментом ее динамичного роста, своего рода гарантом стремления к повышению эффективности.

Можно привести ряд наиболее распространенных определений корпоративной культуры, каждое из которых отражает одну или несколько характерных черт культуры в организации. Вот несколько из них, корпоративная культура – это:

«Наблюдаемые повторяющиеся модели поведения во взаимоотношениях людей, например используемый язык, формы проявления уважения, принятые манеры» [3, с.14];

«Ключевые или доминирующие ценности, поддерживаемые организацией» [5, с.98];

«Философия, определяющая политику организации в отношении служащих и заказчиков» [7, с.156];

«Правила игры, действующие в организации, приемы и навыки, которыми должен овладеть новичок, чтобы быть принятым в члены организации» [4, с.68];

«Приобретенные опытным путем методы решения проблем» [8, с.23].

Таким образом, исходя из выше перечисленного, **корпоративную (организационную) культуру** можно определить как набор базовых ценностей, убеждений, негласных соглашений и норм, разделяемых всеми членами организации. Это своего рода система общих ценностей и предположений о том, что и как делается в фирме,

которая познается по мере того как приходится сталкиваться с внешними и внутренними проблемами. Она помогает предприятию выжить, победить в конкурентной борьбе, завоевать новые рынки и успешно развиваться. Корпоративную культуру определяет формула: общие ценности – взаимовыгодные отношения и сотрудничество – добросовестное организационное поведение [5, с.98]

Благодаря сильной корпоративной культуре организация становится подобно большой семье, когда каждый сотрудник предпринимает только те действия, которые наилучшим образом служат ее благу.

Человек составляет основу организации, ее сущность и ее основное богатство. Однако с позиций управления нельзя говорить о человеке вообще, так как все люди разные. Люди ведут себя по-разному, у них различные способности, различное отношение к своему делу, к организации, к своим обязанностям; люди имеют различные потребности, их мотивы к деятельности могут существенно отличаться. Наконец, люди по-разному воспринимают действительность окружающих их людей и самих себя в этом окружении.

В любой организации человек работает в окружении коллег, товарищей по работе. Он является членом формальных и неформальных групп. И это оказывает на него исключительно большое влияние, либо, помогая более полно раскрываться его потенциалу, либо подавляя его способности и желая работать производительно, с полной отдачей. Группы играют очень важную роль в жизни каждого члена организации. Поэтому необходимо учитывать этот факт в построении работы группы, рассматривая каждого как индивида, обладающего набором определенных характеристик, как члена группы, выполняющего определенную роль в групповом поведении, и как человека, который учится и меняет свое поведение в соответствии с принципами научения поведению.

В свою очередь, на базе анализируемых литературных источников по корпоратив-

ной культуре, мы попытались дать определение корпоративной культуре студента.

Корпоративная культура студента – это обобщенная характеристика, мотивации, ценностно-смысловые ориентации, знания, умения (корпоративных компетенций), а также способностей к их саморазвитию и самореализации в условиях решения групповых задач, в том числе при выполнении групповых проектно-творческих заданий.

Литература

1. Боголюбов, Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения / Л.Н.Боголюбов // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 15–22.
3. Кибанов, А.Я. Основы управления персоналом: учебник / А.Я.Кибанов. – М.: ИНФРА-М, 2002. – С. 201.
4. Кабушкин, Н.И. Основы менеджмента: учебник / Н.И.Кабушкин. – Мн.: БГУ, 1996. – 352 с.
5. Курбыла, Т.И. Конфликты и сотрудничество в американской демократии / Т.И.Курбыла // Вестник МГУ. – 1997. – Сер. 3, № 2. – С. 24–29.
6. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С.Леднев, Н.Д.Никандров, М.В.Рыжаков. – М., 2002.
7. Липатов, В.С. Управление персоналом предприятий и организацией: учебник / В.С. Липатов. – М.: ТОО «Люкс-арт», 1996. – С. 403.
8. Перлаки, И. Нововведения в организациях / И.Перлаки // Управление персоналом. – 2005. – № 4. – С. 63.
9. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
10. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н.Хомский. – М., 1972 (англ. 1965).
11. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
12. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

А.И.Алешина

Ключевые слова: межкультурная толерантность, лингвисты-переводчики, коммуникативная ситуация, перевод, межкультурная коммуникация.

Многие сложнейшие проблемы перестали бы существовать, если бы люди могли свободно общаться между собой. Диалог – вот к чему мы стремимся в самых разных ситуациях. Но в мире существует огромное количество национальных языков, диалектов и наречий.

Как установить и поддержать диалог между культурами, говорящими на разных языках?

Процесс коммуникации – естественный процесс, и им владеет любой человек, способный к трудовой деятельности. Но в межъязыковой коммуникации имеется дополнительное звено – перевод. Совершенно очевидна огромная значимость роли переводчика в межъязыковой коммуникации.

Перевод – социально детерминированное явление, то есть на процесс и результат перевода оказывают влияние социальные факторы, так как устный перевод – это работа в прямом контакте с людьми. Более того, конкретный акт перевода предполагает сложнейшие отношения с окружающей средой, поскольку перевод – одновременно факт и посредничества, и речевой коммуникации, и билингвизма, и социального поведения, и психического состояния, и еще многого другого. Коммуникативная ситуация предполагает взаимодействие перевода и с многими другими явлениями окружающей среды, влияющими на то, какие решения примет переводчик.

Учитывая специфику работы переводчика, мы считаем, что в структуре современной личности переводчика межкультурная толерантность должна занимать одно из ведущих мест наряду с такими качествами, обуславливающими его профессиональную пригодность как речевая реактивность, хорошая память, переключаемость,

психическая устойчивость, контактность, интеллигентность.

С целью формирования межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков и их подготовки к профессиональной деятельности, нами разработан спецкурс «Практикум по формированию межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков». Задачи спецкурса следующие:

- формирование представлений о ценностно-смысловом равенстве людей, как членов единого человеческого сообщества;
- обучение сотрудничеству и диалогу на уровне взаимодействия отдельных людей, носителей различных взглядов и концепций, различных национальных групп, различных культур, стран;
- обучение правам и свободам других людей;
- знакомство с приемами социально-психологической защиты личности в ситуациях социальной напряженности и конфликтов;
- обучение рефлексии собственного поведения и отношений с другими людьми;
- воспитание ответственности за свои действия, поступки, словесные выражения;
- становление толерантного сознания, установок толерантного отношения ко всему живому, к другим людям, к самому себе;
- формирование культурной и языковой картины мира;
- обучение выбору адекватного стиля общения и ориентации в ситуационном контексте.

На наш взгляд, формирование межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков осуществляется успешно, если:

- создается толерантное пространство в образовательном процессе;

– осуществляется аксиологизация процесса формирования межкультурной толерантности, ориентация на успешную межкультурную коммуникацию;

– реализуется организация жизнедеятельности студентов на толерантной основе с использованием активных методов обучения, имеющих целью развитие у них профессиональных и личностных свойств, специальных умений, навыков, необходимых для толерантного взаимодействия с представителями различных культур при исполнении ими профессиональных обязанностей.

Остановимся подробнее на сформулированных нами выше педагогических условиях успешного формирования межкультурной толерантности. Первым условием является создание толерантного пространства в образовательном процессе. Это долгий и трудный процесс, так как толерантное пространство формируется постепенно. К сожалению, в высших учебных заведениях не редки случаи манипулирования, агрессивности, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей.

Все подобные случаи не должны оставаться без внимания. Во многом атмосфера в учебном заведении зависит от руководителя.

Чтобы создать благоприятную для воспитания толерантности атмосферу, необходимо понимать, что такая атмосфера создается, прежде всего, толерантными и миролюбивыми учителями. Интолерантный учитель не способен к воспитанию толерантности. Поведение преподавателя многое говорит студентам о том, как преподаватель относится к ним на самом деле. Между тем, некоторые из преподавателей не отдают себе отчета в том, какие у них манеры при общении со студентами. Необходимо постоянно контролировать свой стиль общения со студентами. Педагог обязан осознавать, что его воспринимают как образец для подражания. Подобную позицию выражает д-р Эн Сесилия Манрик – член постоянной делегации Колумбии в ЮНЕСКО. По ее мнению, эффективно рабо-

тающий для развития толерантности учитель должен: воспитывать с любовью и во имя любви; воспитывать в духе мира; поощрять совместную деятельность; признавать значимость и способность каждого, а также уважать чувства и позицию каждого; формировать чувство справедливости; избегать жестких иерархических отношений; создавать свободную и демократическую атмосферу в классе; не допускать проявления авторитаризма и манипулирования; быть готовым и способным к диалогу, пониманию и солидарности; воспитать сопричастность; быть примером для детей и сообщества; показывать, что достижение и сохранение мира возможно; уметь слушать; выражать одобрение относительно того, что сделано; поддерживать эмоциональные привязанности, развивать у учеников чувство взаимного расположения; давать ученикам возможность самостоятельно решать проблемы [4; 109].

На факультете филологии ОГУ нами проводились беседы со студентами и преподавателями, наблюдение, анкетирование с целью выявления уровня сформированности толерантного сознания у преподавателей, работающих со студентами, обучающимися по специальности «Перевод и переводоведение». Опрошено нами было 50 преподавателей. Из них 6 преподавателей, т.е. 12%, показали высокий уровень толерантности, а 44 преподавателя, т.е. 88%, показали средний уровень толерантности. Низкий уровень толерантности среди преподавателей не выявлен.

С целью аксиологизации процесса формирования межкультурной толерантности, ориентации на успешную межкультурную коммуникацию, а также организации жизнедеятельности студентов на толерантной основе с использованием активных методов обучения, имеющих целью развитие у них профессиональных и личностных свойств, специальных умений, навыков, необходимых для толерантного взаимодействия с представителями различных культур при исполнении ими профессиональных

обязанностей нами, прежде всего, был осуществлен отбор содержания, которое отвечает следующим требованиям:

- соответствует социальному заказу общества;

- имеет высокую научную и практическую значимость;

- учитывает реальные возможности процесса формирования межкультурной толерантности (закономерностей, принципов организационных форм, уровень развития студентов, учебно-методической и материальной базы);

- обеспечивает социально-детерминированное единство в конструировании и реализации содержания университетского образования.

При отборе содержания мы учитывали, что наряду с несомненным прогрессом в понимании общечеловеческих ценностей, которые сегодня особенно актуальны для воспитания молодежи, существуют также барьеры в их формирования, которые особенно отчетливо стали проявляться в условиях рыночных отношений: 1) гипертрофия в представлениях учащейся молодежи роли и значения денег, вещизм, ориентация на личное материальное благополучие любой ценой; 2) недооценка, а порой пренебрежительное отношение к национальным культурным ценностям; слепое, часто бездумное, преклонение перед всем иностранным; 3) недооценка роли и значения природы в жизнедеятельности человека. Отношение к природе только как потребителя, а не созидателя; 4) нетерпимое отношение к инакомыслящим; 5) недооценка доброты, совестливости, милосердия и других нравственных качеств [1, с.360].

Основной задачей при формировании когнитивного компонента являлось предоставление студентам информации о толерантности; о существующем в мире многообразии культур; о влиянии культурных различий на понимание в межкультурной коммуникации; об особенностях межкультурной толерантности; о требованиях, предъявляемых к личности переводчика; о качествах, обуславливающих профессиональную

пригодность переводчика; об особой роли переводчика как участника межкультурной коммуникации; о типичных неприятных ситуациях устного перевода; о связи межкультурной толерантности и устного перевода.

При выборе форм и методов формирования межкультурной толерантности мы руководствовались положением о том, что толерантность не воспитывается в одиночку. Обучение толерантности должно иметь групповой, интерактивный характер, ориентирующий на сотрудничество и деловое партнерство. Так как основная цель нашей работы – формирование межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков, формы и методы, применяемые нами, призваны способствовать формированию этого профессионального качества, необходимого переводчику в его работе. Формами образовательного процесса при этом являются: проведение практикума по формированию межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков; исследовательская деятельность студентов; личное общение студентов и их переписка с носителями других культур; экскурсии; дни толерантности; участие в праздниках национальных культур, организуемых органами исполнительной власти Оренбургской области; туристические поездки; учеба и работа за границей.

При проведении практикума традиционное изложение материала у нас сочетается с включением проблемных ситуаций, студенты вовлекаются в активный процесс доказательства, обоснования.

Для создания проблемных ситуаций используются следующие методические приемы:

- изложение различных точек зрения на один вопрос (традиции, быт, поведение, способы ведения дел представителями различных культур; роль переводчика, его поведение, когда он находится в роли транслятора и т.п.);

- предложение студентам рассмотреть какую-то проблему или ситуацию делового общения с различных позиций (американцев, французов, немцев, итальянцев, японцев);

– изложение ситуаций, побуждающих студентов делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации (анализ проблемных ситуаций, взятых из реальной жизни переводчиков).

Для более эффективной организации проблемного обсуждения на занятиях нами используются содержательные, смысловые опоры.

Например: студентам представляется раздаточный материал с описанием особенностей организации и проведения деловых совещаний в некоторых странах (Германии, Франции, Италии) и предлагается представить себя участником координационного совещания между представителями германских, французских, итальянских и российских компаний, вовлеченных в работу совместного предприятия, и подумать, что можно сделать, чтобы совещание прошло как можно продуктивнее.

Опыт, приобретенный студентами в межкультурном общении во время туристических поездок, во время учебы, работы за границей, также используется нами при формировании межкультурной толерантности. Студенты, находясь в полифонии культур, не только получают знания о других культурах, но и приобщаются к общечеловеческим ценностям. В ситуациях межкультурного общения происходит не только обмен информацией, но и ценностное обогащение субъектов диалога. Туристические поездки, обучение, работа за границей и другие ситуации межкультурного общения, при условии, если они проходят успешно, являются мощным средством развития ценностного отношения и к родной, и к мировой культуре, создают мотивацию для принятия личной значимости толерантности.

Толерантное отношение к миру включает в себя не только когнитивную составляющую, но и эмоционально-мотивационную. Без человеческих эмоций, как утверждали древние, нет, и не может быть человеческого искания истины. Только обостря чувства и опираясь на них, можно достичь правильного восприятия правил толерантного по-

ведения. Поэтому для формирования эмоционально-мотивационного отношения к проявлению толерантности в межкультурной коммуникации мы используем такие формы работы как «Дни толерантности»; участие в фестивалях национальных культур; работа с афоризмами; чтение и обсуждение поэтических произведений, поднимающих проблему толерантности, поскольку поэзия имеет большое влияние на чувства человека; дискуссии о добре и зле и др.

Также в целях подготовки лингвистов-переводчиков к профессиональной деятельности нами проводятся тренинги, направленные на обучение умению управлять своими эмоциями. Волнение, нервозность знакомы почти всем, кто выступает на публике: актерам, работникам радио и ТВ, политическим деятелям, журналистам и т.д. Волнение присуще и тем, кто переводит, ибо устный перевод – сложный вид речевой деятельности, включающий понимание, осмысление и озвучивание информации то на одном, то на другом языке.

Более того, если переводчик, находясь в роли транслятора, не является толерантной личностью, умеющей управлять своими эмоциями, ему бывает трудно сохранять объективность и передавать беспристрастно мысли и чувства всех участников диалога, особенно в конфликтной ситуации. В обучении умению управлять своими эмоциями нами была использована методика, разработанная психологом Альбертом Эллисом [2]. Он пришел к выводу, что эмоция не является простой непосредственной реакцией на ситуацию. Эмоциональная реакция всегда возникает как ответ не столько на реальное событие, сколько на то, как мы его интерпретируем.

Для включения студентов в деятельность, развитие практических умений и навыков толерантного поведения, необходимого при осуществлении переводческой деятельности, нами применяются такие методы активного обучения, которые дают реальный опыт работы с проблемами, имеющими место в работе переводчиков,

совершенствуют умения практического решения сложных задач, помогают адаптироваться к поведению людей разных национальностей, к их стилям общения:

- упражнения;
- анализ конкретных ситуаций;
- ролевые игры.

Особый интерес проявляют студенты к анализу конкретных ситуаций. Под конкретной ситуацией понимается реальное событие, происшедшее под влиянием некоторых факторов, частично известных и частично неизвестных, на примере которых формируется коллективный познавательный процесс анализа и принятия решения обучающимися [6; 103].

Студентам представляются для анализа как стандартные ситуации, в определенной мере типичные, повторяющиеся при одних и тех же обстоятельствах в работе переводчика, так и критические ситуации, как правило, неожиданные, нетипичные, требующие быстрого принятия решения. Интерактивный характер такого обучения ориентирован на сотрудничество и духовное партнерство, что во многом способствует выработке толерантного поведения. Предлагаемые для обсуждения ситуации, не надуманные, а взятые из реальной жизни переводчиков, поэтому студенты демонстрируют довольно высокую мотивацию к обучению. Также анализ конкретных ситуаций удобен тем, что требует значительно меньше времени, чем другие обучающие технологии.

В ходе формирования межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков, кроме неигровых имитационных технологий, нами используются и игровые технологии, в частности, ролевые игры с предписаниями и конкретными ролями, так как они помогают адаптироваться к реальной профессиональной среде, воссоздавая структуры делового взаимодействия в разных функциональных звеньях профессиональной деятельности и с разными деловыми партнерами в игровой обучающей модели. Также игровое моделирование в образовательном процессе способствует приобре-

тению студентами на материалах, имитирующих профессиональную деятельность, социального опыта, в том числе межличностного и группового взаимодействия для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества, что положительно влияет на формирование толерантного поведения. У студентов расширяется интерес к будущей работе переводчика. Процесс обучения строится нами так, что ролевая игра следует за теоретической частью, и это дает возможность студентам на практике применить изученное.

Кроме того, мы считаем, что успешность протекания процесса формирования межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков зависит также от организации индивидуальной и дифференцированной работы со студентами, включающей систему коррекционных и стимулирующих средств, форм и приемов работы.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
2. *Васильев, Н.Н.* Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2002.
3. *Даль, В.И.* Толковый словарь русского языка. Современная версия / В.И. Даль. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. *Клепцова, Е.Ю.* Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический Проект, 2004.
5. *Комаров, В.П.* Методические материалы для преподавателей высшей школы / В.П. Комаров, О.В. Исаева. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2003.
6. *Панфилова, А.П.* Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
7. *Семенов, А.Л.* Основы общей теории перевода и переводческой деятельности: учеб. пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов / А. Л. Семенов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МАЛОГО ГОРОДА

С.Г.Азаришвили

Ключевые слова: воспитание, воспитательное пространство, поликультурное пространство, этнопедагогика, поликультурное воспитание, толерантность.

На наш взгляд, большим ценностным потенциалом располагает этнокультурное пространство как часть воспитательного пространства малого города, включающая в себя богатый народный опыт воспитания, народную педагогику. В народной педагогике представлены обобщенный опыт воспитательной деятельности народа, сложившаяся идеология воспитания.

В концепцию управления воспитательным пространством малого города взята идея академика Г.Н.Волкова. Он считает, что народная педагогика направлена на:

1. Создание образа совершенного человека, который выступает как отражение коллективного опыта данной общности людей, как эталон, к которому должен стремиться каждый, как идеал, в котором сконцентрирована цель воспитания.

2. Каждый член общества является одновременно и объектом и субъектом воспитания, и учителем и учеником.

3. Главным фактором формирования личности считается воспитание в процессе труда. Участие в общественном труде рассматривается как обязательное требование к каждому члену общества.

4. Процесс воспитания сопровождается максимальным расширением набора воспитательных средств и связан практически с педагогизацией всех условий жизни человека и коллектива, общности.

Одним из критериев сформированности воспитательного пространства считается учет особенностей национального

состава населения в содержании воспитания. Для характеристики воспитательного пространства существенное значение имеет то обстоятельство, что в качестве одной из групп условий его функционирования выступают национальные условия – эти условия влияют на задачи воспитания, на характеристику культуры, ее содержание, формы и среду, в которой происходит этот процесс.

Кроме того, критерием сформированности воспитательного пространства является его воспитательный потенциал. Этот потенциал характеризуется богатством духовной и материальной культуры. В процессе воспитания он становится достоянием подрастающих поколений, материализуется в их интеллектуальных, трудовых и иных социально-ценностных качествах, в создаваемых ими ценностях. Последние, в свою очередь, становятся средствами и условиями воспитания новых поколений. Какие ценности, взятые из народной педагогики, могут быть заложены в программу развития воспитательного пространства любого города?

1. Гуманизм народной педагогики как один из ценностных ориентиров, который признает природное равенство людей, самоценность и уникальность каждого.

2. Любовь к Родине, к своему народу.

3. Следующий ценностный ориентир народной педагогики – уважительное отношение к женщине, матери, культ матери.

4. Доброе отношение к людям.

5. Бережное отношение к живой и неживой природе.

6. И, наконец, одной из непреходящих ценностей является его отношение к труду.

Народное представление о счастье связывается с трудом, терпением, борьбой, активной деятельностью самого человека. Труд является показателем ценности и достоинства личности.

При всем национальном своеобразии и самобытности рассмотренных выше ценностных ориентиров, в них проявляется общечеловеческое начало, которое создает единую этническую основу для нравственных идеалов и ценностных приоритетов воспитания, присущих многим народам и нациям. Большая роль для привития их учащимся отводится школе. Ю.П.Сокольников определил назначение школы следующим образом: «Школа должна:

- способствовать расцвету национальной культуры и всестороннему развитию подрастающих поколений как носителей этой культуры, и, в то же время, преодолению остатков национальной замкнутости, националистических пережитков среди отдельных слоев населения;

- содействовать укреплению, развитию интернационального, общечеловеческого в национальном на базе высших достижений последнего и, тем самым, качественному изменению, дальнейшему развитию национального, способствовать освоению каждой нацией лучших достижений всех наций, всего человечества;

- способствовать всестороннему сближению наций, выходу национального за этнографические пределы, обновлению национально-специфического, его сближению с интернациональным». По нашему предположению, это осуществление школой своих национально-специфических функций может создать в ней условия для реализации целей воспитания, для формирования гармоничной личности, выступающей носителем и творцом национальной и общечеловеческой культуры в их органическом единстве [1].

В школах основную систему национального и межнационального воспитания составляет регионально-национальный компонент, который предусматривает создание целостной системы воспитания на основе народной педагогики.

Мы считаем, что в школах может преподаваться предмет история и культура родного народа. На этих уроках изучается культура марийского, русского, чувашского и других народов, идет собирание фольклорного материала, составляются семейные родословные. Краеведческие конференции, создание школьных музеев на основе народной истории – это далеко не все формы реализации этой задачи.

Мы говорим сейчас о поликультурном воспитании детей.

К нему существует, на наш взгляд, **следующий подход:**

- национальное воспитание, понимаемое как привитие любви и уважения к своему народу, гордости за его культурно-исторические достижения;

- ознакомление детей с людьми ближайшего национального окружения, подразумевающее формирование доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым соседних национальностей на основе приобщения к обычаям и традициям соседних народов;

- сообщение знаний об этнической самобытности отдаленных народов, на основе которых предполагается формирование эмоционально положительного отношения к национальному многообразию планеты.

В поликультурном воспитании детей мы выделяем **три направления:**

- информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры, ценностных достижений и т.д.);

- эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления – информационного насыщения – важно вызвать отклик в душе ребенка, расшевелить его чувства);

• поведенческую стабилизацию (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета должны быть закреплены в его собственном поведении).

Поликультурное воспитание является одним из важнейших аспектов процесса формирования гармоничной личности в воспитательном пространстве малого города. Оно выражается в развитии у человека способности воспринимать и уважать этническое разнообразие и культурную самобытность различных групп населения. Воспитание учащихся на опыте народной педагогики, приобщение к истокам народного творчества помогает восстановить преемственность совершенствования национальной культуры, возродить этнопедагогику. Труды П.А.Апакаева, Г.Н.Волкова, И.Я.Яковлева, А.В.Релеева, И.В.Павлова, Т.Н.Петровой имеют для нас важное значение, так как содержат принципиальную оценку значений народной педагогики в воспитании учащихся.

С полной уверенностью можно утверждать, что эффективность развития воспитательного пространства напрямую зависит от использования прогрессивных педагогических традиций народов. Мы обращаемся к народной педагогике не только потому, что это сокровище мудрости, запасник педагогической мысли и нравственного здоровья, но и потому, что это наши истоки.

Забывая эти корни, мы прерываем связь времен и поколений, а «человек без памяти прошлого, поставленный перед необходимостью заново определить свое место в мире, человек, лишенный исторического опыта своего народа и других народов, оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днем», сказал Ч.Айтматов.

Успешное решение задач воспитания в современных условиях невозможно без учета достижений народной педагогики, отраженных в ней национальных ценностей нравственного воспитания, без обеспе-

чения преемственности в развитии национальной культуры поколений.

Воспитание в поликультурном пространстве представляет собой педагогическую стратегию в многонациональной социальной среде. Образование и воспитание учитывают национальные (этнические) различия, включают типы, модели и ценностные педагогические ориентации, адекватные мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения малого города. Мы считаем, что только поликультурное воспитание на основе диалога приобщает к общенациональным культурным ценностям. В малом городе Козьмодемьянске Республики Марий Эл лидирующим субъектом выступает русский этнос (60%). Город Козьмодемьянск относится к Республике Марий Эл, марийцев в городе 29%, татар – 7%, 4% – другие национальности. Но наличие малых субъектов едва ли не главная мотивация актуализации поликультурного воспитания.

Формирование личности ребенка осуществляется в школе в рамках национальной культуры, культуры отношения с природой, взаимодействия с семьей как «квантом» культуры, восприятия достоинств культуры народа через историю и культуру семьи, региона, через приобщение к другим культурам. Реализация данного принципа осуществляется через базисный учебный план и организацию всей жизнедеятельности воспитанников.

Принцип паритета между национальным, федеральным и общемировым компонентами образования обеспечивает оптимальное соотношение этнокультурного, межкультурного и поликультурного компонентов поликультурного образования, направленных на национальную, общероссийскую и общечеловеческую самоидентификацию.

Принцип толерантности предполагает уважение к ценностям национальной культуры других народов, недопущение действий, задевающих эти ценности и чувства.

Принцип межкультурной компетентности предполагает знание языков, традиций,

обычаев и запретов, национальной одежды, национальной кухни, национальных праздников, выдающихся представителей других народов.

Принцип гибкой доминанты содержания образования подразумевает учет интересов государства, общества, этносов и индивидуальных способностей, склонностей, запросов личности.

Принцип полилингвизма предусматривает знание двух и более языков, обеспечивает транснациональную коммуникативность.

Принцип глобализма способствует формированию планетарного сознания личности, продуцирует новое мировоззрение на основе ненасильственного отношения к человеку, природе и обществу.

Учета конкретных историко-региональных и локальных особенностей взаимодействия народов способствует реализации национально-регионального компонента образования.

Факторами формирования поликультурного образования являются сближение и интеграция различных доктрин образования, национальных образовательных систем на началах совместимости, международного консенсуса, признания универсальных образовательных идеалов и ценностей при неременном сохранении и поддержке особенностей и приоритетов интегрируемых образовательных систем.

Важнейшей составляющей содержания поликультурного образования учащихся выступает культурный компонент становления личности. При этом подчеркнута исключительная значимость традиционной культуры в развитии национального самосознания и формирования внутреннего мира личности, приобщения растущего человека к накопленным веками духовным ценностям.

Концептуальными в этом отношении выступают гуманистические основания личностно-ориентированного подхода, включающие в себя: утверждение ценности любого ребенка; создание условий для

развития его способностей и дарований; умение выстраивать свою деятельность и свои отношения с детьми на основе сотрудничества, равенства, справедливости и гуманности.

В качестве критериев поликультурного образования выступают:

- превалирование гуманистической компоненты содержания и технологий образования;

- характеристика уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов России и мира;

- раскрытие в культурах российских народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии;

- приобщение учащихся к мировой культуре, раскрытие процессов глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях;

- осуществление идентификации личности в культуру посредством образования.

Поликультурное воспитательное пространство рассматривается как целостность поликультурной образовательной системы малого города, диалог ментальностей, культур на основе гармонии, интеграции и человеческого единения. Виды воспитательных пространств разнообразны. Главным основанием их классификации выступают размеры территории, численность населения и его сосредоточенность. По этому основанию выделяются три группы воспитательных пространств: 1) территориально-административных образований (страны, ее регионов, их районов), 2) поселений – городских и сельских, 3) пространств, занимаемых педагогическими системами (дошкольными, образовательными учреждениями и др.).

Каждое воспитательное пространство характеризуется определенными параметрами, среди которых выделяются:

- 1) педагогический потенциал пространства (характеризуется богатствами духовной и материальной культуры, которым оно обладает),

2) степень его развитости (определяется тем, какую часть подрастающих поколений охватывает его воспитательно-образовательная система, насколько эффективно функционируют другие его компоненты),

3) управляемость воспитательным пространством.

Конкретное выражение указанных параметров воспитательного пространства определяется спецификой его демографических, национальных, социально-экономических и природных условий нашего города.

Функциями поликультурного воспитательного пространства в развитии, воспитании и образовании учащихся принято считать: гуманитарно-воспитательную; социальную; культурологическую; образовательно-развивающую; коммуникативно-интеграционную. Педагогическое обеспечение реализации функций поликультурного образовательного пространства осуществляется посредством: воспитания в детях чувств терпимости, доброжелательности, отзывчивости; формирования у учащихся умений разбираться в своем внутреннем мире, выработки навыков самоанализа, идентификации личности в поликультурной среде, выработки умений вступать в межкультурный диалог: интеграции культур в системе поликультурного образовательного пространства, воспитания коммуникативных характеристик личности. Поликультурное воспитательное пространство выполнит указанные функции в том случае, если вся воспитательная система будет отражать гуманистический характер и строиться на принципах личностно-ориентированного подхода, педагогики гуманизма.

Субъекты поликультурного воспитательного пространства образуют определенную территорию, пространство, где осуществляется процесс воспитания во взаимодействии между собой и другими институтами, участвующими в воспитании. Все имеющиеся воспитательные институты: семья, образовательные учреждения и др. занимают определенную территорию,

пространство, где осуществляется процесс воспитания во взаимодействии между собой и другими институтами, участвующими в воспитании, а именно, культурно-просветительными учреждениями, средствами массовой информации, различными общественными организациями. Все они входят в структуры тех или иных воспитательных пространств как своеобразных территориальных социально-педагогических ценностей, под суммарным, обобщенным влиянием которых и происходит развитие подрастающих поколений.

Поликультурное воспитательное пространство отражает специфические особенности этнического многообразия и существенным образом сказывается на культурной среде региона, является своеобразной социокультурной системой, обеспечивающей гармоничное развитие и культурную идентификацию личности. Поликультурное воспитательное пространство своим назначением и содержанием обеспечивает образование и развитие учащихся, закладывает базовые, фундаментальные основы культуры личности: общечеловеческую, нравственную, экологическую, эстетическую, экономическую, правовую. Поликультурное воспитательное пространство аккумулирует условия и средства личностного, человеческого общения учащихся в процессе их взаимодействия с окружающим миром.

Поскольку Россия является многонациональной страной, и в каждом субъекте федерации проживают множество наций и народностей, большинство детей соответственно обучается в многонациональных школах. В условиях многонационального школьного окружения возникает необходимость решения задач национального воспитания и развития межкультурной компетенции школьников. В такой ситуации повышается общественная значимость результатов социокультурной деятельности учителя, в процессе которой обеспечивается трансляция и воспроизводство культуры региона и которая неразрывно связана с

его профессиональной деятельностью. Это предъявляет особые требования педагогам к их готовности к работе в поликультурной школе.

Г.Н.Волков говорит о профессиональной компетентности учителя многонациональной школы в поликультурном регионе: 1) овладение несколькими языками и знаниями в области различных культур, теорией поликультурного образования, понимание социально-психологических особенностей учащихся, владение современными педагогическими технологиями; 2) наличие культурологических, этноисторических, этнопсихологических знаний, позволяющих осознать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума; 3) глубокие и обширные знания национальных культур, традиций, обычаев как своего этноса, так и этносов-соседей; 4) стремление и умение использовать прогрессивные идеи и опыт этнопедагогики и этнопсихологии в воспитании и обучении детей; 5) знание современных задач и путей совершенствования межнациональных отношений; 6) умение выделять и вносить в содержание образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы; 7) умение организовать педагогический процесс в контексте диалога культур [2].

В воспитательном пространстве малого города мы опираемся на исследования ученых об этнопедагогике Г.Н.Волкова (основателя этнопедагогики), Т.Н.Петровой (историческая этнопедагогика), А.Л.Арсалиева, А.Л.Бугаева (региональная этнопедагоги-

ка), Г.Н.Волкова (аналитическая этнопедагогика), Э.И.Сокольниковой (этнопедагогика семьи) и других авторов.

Т.Н.Петрова этнопедагогику представляет как историю и теорию народного воспитания. И это в самом деле так. Этнопедагогика по сути своей является аналитическим представлением пансофической гармонии народной педагогики, ориентированной на семью и школу (Г.Н.Волков).

Но в отличие от научной педагогики, как верно замечает У.М.Конан, этнопедагогическая культура «не поддается принятой в культурологии, литературоведении и других отраслях гуманитарной науки атрибуции (индивидуального или коллективного авторства, даты создания и др.) и хронологической периодизации». Поэтому речь идет не столько о развитии этнопедагогики в конкретных исторических отрезках времени, сколько об историческом подходе в осмыслении ее идей. Такой подход страхует от категоричности и однозначности оценок. Поучительный опыт уже накоплен в научной педагогике: в одни исторические периоды отдельные ее положения были незыблемыми и доминирующими, в другие – отношение к ним радикально менялось.

Литература

1. Сокольников, Ю.П. Общая концепция исследования. Диалектика общечеловеческого и национально-особенного в воспитательно-образовательных системах современного общества / Ю.П.Сокольников. – Чебоксары, 1995. – 28 с.
2. Волков, Г.Н. Педагогика жизни / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Чув-ое кн. изд-во, 1989. – 335 с. ■

ФАКТОРЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Н.А.Мокеева

Ключевые слова: витagenный опыт, ресоциализация, социальная квалификация, социальное пространство.

Возникновение проблемы формирования социальной квалификации выпускников вузов – молодых специалистов обусловило введение в педагогику высшего профессионального образования новых категорий.

Это позволило более полно и глубоко характеризовать феномен взаимоотношений начинающего специалиста и среды с учетом активности человека в ее освоении, а также на основе ее понимания как источника развития и самоопределения.

Одной из таких категорий выступает «социальное пространство». Она дает возможность исследовать проблему интеграции воспитательных возможностей социальных институтов в условиях формирования личности ребенка. Такой целостный интегративный процесс предполагает регулирование выполняемых личностью социальных ролей и функций, отношений с миром детей и взрослых.

Несмотря на то, что данная категория в педагогике заявлена и широко используется, фактически не только отсутствует ее структурно-содержательная характеристика, но и само определение социального пространства трактуется неточно и разнонаправленно.

Философская и общенаучная фундаментальная категория «пространство» рассматривается как:

- одна из основных объективных форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом;
- место, способное вместить что-либо;
- множество объектов, между которыми установлены отношения.

В психолого-педагогических науках категория «пространство» используется в нескольких смысловых аспектах. В педаго-

гической антропологии она предстает и как основная всеобщая форма существования и движения материи, и как форма пространственно-временного существования и развития человека, т.е. условие его бытия.

В общей психологии категория «пространство» рассматривается как одна из важных составляющих онтогенеза, зависящих от социально-экономических условий жизни, состояния культуры, самосознания человека. Совсем иной смысловой трактовке она подвергается в одном из развивающихся направлений психологии среды – в средовой персонологии, основной задачей которой является анализ взаимосвязей между личностью, ее внутренним миром и тем пространством, той средой, где находится субъект [1, с.28-37].

В педагогической литературе выделяются такие признаки социального пространства, как: 1) единство, целостность; 2) компонентный (элементный) состав, включающий как индивидуальные, так и коллективные (совокупные) субъекты; 3) взаимосвязь, структурированность этих элементов; 4) событийность; 5) открытость пространства (связь со средой); 6) значимость для субъектов за счет разнообразия, открытости (известности) предложений, подвижности, лабильности содержания, гибкости структуры и т.д.; 7) преднамеренность создания образовательного пространства и способность его к изменению; 8) наличие возможностей, превосходящих потребности субъекта в данный момент времени, что обеспечивает возможность выбора; 9) педагогическая целесообразность организации образовательного пространства.

В связи с тем, что одной из важнейших характеристик человека является социаль-

ность, с психолого-педагогической точки зрения актуальным представляется изучение социального пространства и заключенных в нем возможностей для личностного и социального развития студента педагогического вуза. Необходимо отметить, что данная категория наиболее широко используется именно в социологии, в которой существует множество подходов к описанию социального пространства и множество разнообразных понятий, его характеризующих.

Например, в концепции социальной организации пространства В.Г.Виноградского соответствующее пространство понимается как атрибутивная форма существования и развития социально организованной материи (общества). Сущностными характеристиками пространства, по его мнению, являются отношения между сосуществующими объектами, порядок их рядоположности, их протяженность. Свойства социального пространства особым образом отражают прогрессивно развертывающееся социально-практическое отношение субъекта к внешнему миру.

В то же время Ю.Л.Качанов подчеркивает, что социальное пространство строится на принципах единственности, реляционизма и локальности (индивид, группа или позиция содержательно раскрываются через связи и именно с «достаточно близкими» индивидами, группами или социальными позициями). Социальное пространство, по мнению Ю.Л.Качанова, представляет собой места и процессы осуществления активных свойств агентов: пространство не внешний момент социальных явлений: оно влияет на формирование и оформление содержания социальных отношений и практик.

Таким образом, социальное пространство может быть квалифицировано как пространство группы или общности; взаимодействия или взаимовлияния; размещения или перемещения; сосуществования социальных групп. Но во всех случаях его сущностными характеристиками выступают отношения между составляющими его объектами.

В описании современной свободной профессии учителя как организационной оппозиции бюрократии должны были быть найдены и описаны некие фундаментальные детерминанты профессионального поведения, которые можно было бы сопоставить или противопоставить детерминантам поведения, свойственным бюрократической организации [2, с.89-108]

При этом обнаруживается и существенное отличие современных профессий. Этим отличием была ключевая роль культуры как конституирующего элемента профессиональной традиции. Поэтому объектами социологии профессий во все большей степени становятся те из них, которые развивались на базе непрерывно накапливающегося знания. Не случайно в качестве образцового стандартного объекта социологии профессий в течение многих десятилетий выступала педагогика, в которой именно развитая интеллектуальная составляющая определяла кодифицированные нормы поведения, а также связи с различными социальными группами и институтами.

Итак, проблема теоретического контекста социологии науки получает убедительное обоснование в виде специальной области социологии профессий. Соответственно социологическое исследование науки предполагает исследование специфического для науки проявления характеристик, признанных в качестве главных признаков любой свободной профессии.

Наиболее разработанным является представление о педагогической профессии как виде специализированной деятельности в рамках анализа содержания, технологий, уровней образования. В настоящее время особое значение имеет рассмотрение педагогической профессии как особого социального института. Данный подход связывается с выявлением взаимосвязей педагогической профессии с другими видами деятельности; раскрытием ее общественных функций, социального статуса; разработкой условий повышения эффек-

тивности профессионально-педагогических сообществ; выявлением механизмов сохранения и стабилизации педагогической профессии; изучением ее состояния и тенденций развития.

Понятие «социальный институт» используется нами в том смысле, под которым понимаются специфические, относительно самостоятельные механизмы социальной регуляции, осуществляющие контроль за поведением индивидов посредством применения специальных мер и способов внушения, убеждения и воспитания, разнообразных форм принуждения и давления, различных способов выражения признания и одобрения.

Благодаря институтам, формы поведения приводятся в соответствие с принятыми образцами, нормами и стандартами. Социальные институты различаются по функционально-целевому назначению, предмету регуляции, строению и способу воздействия (официальные и неофициальные, формальные и неформальные инсти-

туты). Однако их внутренняя структура однотипна по составу исходных элементов:

- любой социальный институт предполагает наличие устойчивых признаков объектов социальной регуляции, которые определяются объективным положением индивида в системе общественных отношений и фиксируются в социальном статусе;
- социальный статус проявляется в динамической форме, его поведенческим воплощением служит социальная роль;
- взаимообусловленность людей в рамках конкретного социального института формализована благодаря наличию норм.

Нам представляется целесообразным изучение социального института как системы, в единстве его различных сторон. В качестве наиболее важных выбраны функциональный, структурный, исторический, системный и психологический признаки. Характеристика педагогической профессии как социального института на основе вышеназванных параметров представлена в таблице.

Таблица

Характеристика педагогической профессии как социального института

№	Признаки социального института	Характеристика педагогической профессии
1.	Функциональность	Направленность на удовлетворение общественных и личностных потребностей в гуманизации (развитие творческой личности, ее богатых духовных запросов) и социализации (приспособление к конкретным требованиям дня) обучающихся
2.	Структурность	Система внешних связей педагогической профессии с обучающимися, другими профессиями, обществом в целом. Образует статусно-ролевую подструктуру общества и является неотъемлемой частью системы образования
3.	Историчность	Наличие соответствующих исторических этапов становления и развития
4.	Системность	Система внутренних связей между антропологическими, профессионально-педагогическими и компонентами
5.	Психологичность	Объективация, интериоризация и экстериоризация, реализуемые в процессе выполнения функций психики личности

С учетом выделенных признаков под педагогической профессией как социальным институтом понимается система антропологических, профессионально-педагогических и социальных компонентов, внутренних и внешних связей, образующая статусно-ролевую подструктуру общества и направленная на удовлетворение общественных и личностных потребностей в гуманизации («человеко-образовании») и социализации обучающихся.

Педагогическая профессия как социальный институт детерминирована социальными (социально-культурными, социально-правовыми, социально-экономическими), технологическими (содержанием образования, педагогическими технологиями) и личностными (профессиональными знаниями, умениями и навыками, качествами, компетенциями) факторами.

Она характеризуется внешними и внутренними взаимосвязями. Внешние осуществляются с обучающимися, другими профессиями, а также в целом с обществом. Внутренние установлены между структурными компонентами. К ним относятся два блока: социальный (социальные функции, социальный статус, социальная роль и социальный контроль) и профессионально-педагогический (специализация, непрерывное педагогическое образование, статусная адаптация, профессиональная идентификация, профессиональная экспертиза, профессиональные сообщества). Ядром педагогической профессии является профессиональная компетентность [3, с.9-13].

Полноценное выполнение педагогической профессией социальных функций возможно в процессе ее взаимодействия с другими социальными институтами, но при условии ее опережающего развития. Наметившаяся в последнее время тенденция передачи функций педагогической профессии другим социальным институтам связана с переживаемым ею глубоким кризисом. Однако в условиях демократизации и экономического роста

возможно преодоление возникших дисфункций.

Анализ причин такого положения позволяет сделать три важных заключения: во-первых, очевидно, что в настоящее время нет единства в отношении тех общих требований, которые должны быть приняты и превращены в действия, ожидаемые от каждого учителя; во-вторых, социальная роль, построенная на основе критерия субъектности, осваивается будущими педагогами неоднозначно и неравномерно; в-третьих, нередким случаем является принятие социальных ролей, которые в современном обществе квалифицируются как устаревшие.

Решение проблем социальной роли педагогической профессии связано с достижением состояния профессиональной идентичности, с переходом от неосознаваемой ее формы к осознаваемой. Формирование положительной самоидентификации педагогов возможно на основе современных технологий регулирования. Они должны включать следующие элементы: а) содержание социальной роли; б) среда, в которой присваиваются социальные роли, т.е. система непрерывного педагогического образования; в) специфика социального статуса педагогической профессии; г) диспозиции личностей педагогов.

Дисфункцией профессиональной идентификации является профессиональная деформация личности. Она обладает следующими признаками: внешнее давление (влияние окружающей среды), внутреннее напряжение (эмоциональное неблагополучие) и восстановление работоспособности (эмоциональный баланс). Основными ее составляющими являются: агрессия, авторитарность, неадекватная самооценка, профессиональная некомпетентность педагога.

Профилактика и коррекция личностной деформации учителя – одна из важных задач педагогической профессии как социального института. Эффективными путями ее решения являются осознание

личностных деформаций самими педагогами; разыгрывание ролевых ситуаций; психогимнастика; проективный рисунок; музыкотерапия и др.

Идея непрерывного педагогического образования, отражающая проблемы внутренней перестройки педагогической профессии, выражается в постепенном воспроизводстве и творческом обновлении, развитии и совершенствовании каждого учителя на протяжении всей профессиональной деятельности. Непрерывное образование может рассматриваться с позиций личности, учебно-воспитательного процесса, а также структуры самого образования. Его системообразующим фактором выступает не механическое соединение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

Социальный контроль педагогической профессии характеризуют следующие признаки: направленность на поддержание социальной стабильности и внутриинституционального порядка (компонентами являются социальные нормы, предписания, санкции, власть), внешний и внутренний контроль и механизм его осуществления, основанный на взаимосвязи формальных и неформальных внутриинституциональных структур. Предпосылки эффективного функционирования социального контроля – оптимально пропорциональное соотношение между вознаграждениями и наказаниями, между формальными и неформальными санкциями, объективность (деперсонализация) их распределения.

Основные социальные условия развития педагогической профессии должны быть закреплены нормативно. Анализ правовых актов в сфере образовательной политики дает основание полагать, что государство пытается отстраниться от решения проблем социально-экономического положения педагогической профессии и о конкурентоспособности педагогической профессии, ее достойном социально-экономическом положении речь пока всерьез не идет.

В настоящее время в системе образования нет более важной проблемы, чем та, что связана с поиском путей институционализации педагогической профессии. При этом решение указанной проблемы только психолого-педагогическими средствами неэффективно, как и мало продуктивны попытки решения ее только социально-экономическими средствами. Сегодня появляется возможность объединить усилия представителей педагогической профессии, общества и государства в разработке общегосударственной и региональной политики в области педагогической профессии, определения нормативно-правовой базы ее взаимодействия с другими профессиями, социально-экономического функционирования и развития.

Поведение человека обуславливается не столько внешним окружением, сколько интерпретацией этого окружения с позиции витагенного жизненного опыта. Любая ситуация сама по себе не может быть ни стрессовой, ни благоприятной. Таковой она становится от нашего отношения к ней, которое не всегда диктуется рациональными соображениями. Оценивая ситуацию, мы невольно пытаемся вспомнить из нашей жизни подобную ей и воспроизвести наши действия, чтобы более уверенно сориентироваться в настоящем. Именно витагенный опыт выступает главным интерпретатором происходящего, придает психологическое значение ситуации, определяет способ переживания и проживания события, а следовательно, и судьбу человека.

Опыт жизни – витагенная информация, не прожитая человеком и полученная благодаря его осведомленности о тех или иных сторонах действительности; она не имеет для него достаточной ценности. К сожалению, именно на этом витагенно-информационном уровне и идет процесс обучения по большинству образовательных технологий.

Витагенный опыт – это личностно значимая, наиболее часто актуализируемая часть жизненного опыта человека, характе-

ризующая его эгоцентрическое мироощущение. Витagenный опыт есть закономерный результат собственного саморазвития личности, т.е. такого развития, в котором личность является и своим замыслом (проектом), и основным фактором его воплощения.

Витagenный опыт может служить базой для переосмысления жизни, поиска и открытий новых ее сторон и проявлений, выступать фактором, порождающим новое социокультурное содержание. Это «нерв», доминанта, определяющая принцип функционирования личностно ориентированного образования [4, с.27-31].

Витagenный опыт формируется в результате перехода витagenной информации через три стадии – первичного восприятия, оценочно-фильтрующую и установочную. Личностно значимому, эмоционально-интеллектуальному фильтру придается особое значение в осуществлении процесса интериоризации внешних влияний во внутреннее установление личности [5, с.57].

От них в немалой степени зависит способность человека к прогнозированию и достижению желаемого будущего.

Литература

1. Данющенков, В.С. Современные представления о социальном пространстве / В.С. Данющенков, Н.В.Иванова // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 28–37.
2. Мирский, Э.М. Наука как социальный институт / Э.М. Мирский // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 89–108.
3. Фаттахова, Г.Я. Социально-профессиональное становление студентов педагогического колледжа в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис...канд. пед. наук / Г.Я. Фаттахова; Ин-т среднего профес. обр-я РАО, 1999. – 17 с.
4. Свинина, Н.Г. Жизненный опыт в контексте личностно ориентированного образования / Н.Г. Свинина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 27–31.
5. Белкин, А.С. Витagenное образование: галлографический подход / А.С. Белкин, Н.К. Жукова. – Екатеринбург, 1999. – 121 с. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЗАЩИТЫ ПРАВ ДЕТЕЙ С ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИЕЙ КАК КЛЮЧЕВАЯ ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОГО ПРОСТРАНСТВА В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

З.Г.Ягудин

Ключевые слова: социальная защита, права детей, ювенальные суды, ювенальная юстиция.

Проблема защиты и поддержки детей с трудной жизненной ситуацией на данном этапе признается учеными и практиками одной из актуальных областей научно-педагогического знания. По названной проблеме проводится значительное число исследований, издаются книги и методические пособия, проводится множество конференций и совещаний. Упорно работают в этом направлении образовательные учреждения, социально-реабилитационные и кризисные центры. В педагогических вузах гг. Ярославля, Бирс-

ка, Перми, Ульяновска и др. разработаны специальные обучающие программы для подготовки специалистов-девиантологов. Развивается и осуществляет на практике свою деятельность институт социально-педагогических работников, призванных вести целенаправленную работу в социуме со всеми категориями населения, которые нуждаются в социальной защите. При всем положительном опыте, существующем в стране по защите граждан, остро нуждающихся в социальной помощи, в том числе детей, названная проблема не теряет

своей остроты и актуальности. Аргументы для такого вывода более чем очевидны. В частности, анализируя состояние работы с детьми и молодежью, следует обратить внимание на такие факты и статистические данные.

Сегодня более 1/3 части населения России живет за чертой бедности. Не менее 25% российских семей относятся к категории малообеспеченных [1]. Как подтверждает практика, именно в семьях данного типа достаточно велик риск асоциального поведения как родителей, так и детей. Как указывается в Концепции федеральной целевой программы «Дети России» на 2007–2010 гг. в стране проживают 29 млн. детей, из них 731 тыс. – дети сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, 676 тыс. детей, находящаяся в социально-опасном положении [2].

Существенным отличием последних лет стало также значительное увеличение числа детей – социальных сирот, оказывающихся таковыми при живых родителях. Согласно оценкам, ежегодно армия беспризорников пополняется 130 тысячами «рекрутов». Далеко не все они сироты: многие имеют родителей, не способных и, что еще хуже, не особенно стремящихся ни прокормить, ни воспитать собственных детей [1].

В постановлении Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.02.2007 г. № 7, опубликованном в «Российской газете» 18.04.2007 г. № 81 [2] отмечается, что в стране сохраняется высокий уровень заболеваемости алкоголизмом, и количество таких больных в 2005 г. составило 2 348 567 человек. Согласно данным Росстата России, потребление учтенного алкоголя на душу населения в стране возросло с 5,38 л абсолютного алкоголя в 1990 г. до 9,7 л в 2005 г., или 1,8 раза. В данном документе также указывается, что в последние годы наблюдается существенный рост производства слабоалкогольных напитков и продажи пива. Они пользуются большой популярностью у молодежи. Это в зна-

чительной степени усиливает риск негативного воздействия алкоголизации на здоровье и нравственную деградацию подрастающего поколения. По данным социологических исследований, пик массового вовлечения в потребление алкоголя сместился с возрастной группы 16-18 лет на возраст 13-15 лет.

Охарактеризованные выше проблемы, подтверждающие социальное и нравственное нездоровье значительной части граждан страны, является «благодатной почвой» роста числа детей и молодежи, отличающихся девиантным поведением, самой острой формой которого являются правонарушения несовершеннолетних.

По данным Верховного суда Российской Федерации, в 2007 г. число осужденных в возрасте 14-17 лет по отдельным видам преступлений составило 84104 человек [1]. За различные правонарушения в 2007 г. в органы внутренних дел доставлено свыше 207 тысяч неработающих и не занятых учебной подростковой.

В 2008 г. в России зарегистрировано более 3209 тыс. преступлений. В числе оконченных расследованием удельный вес преступлений, совершенных несовершеннолетними или с их участием, составляет 6,8% (www.mvd.ru).

В то же время следует признать, что в современной России удельный вес преступности несовершеннолетних в общей структуре преступности снижается, о чем наглядно свидетельствует составленная нами на основе статистических данных Министерства внутренних дел РФ по Республике Татарстан табл. 1.

Как видно из данной таблицы, в 2008 г. доля преступлений, совершенных лицами, не достигшими 18 летнего возраста, в общей массе расследованных преступлений по сравнению с 1992 г. снизилась с 16,4% до 6,8%.

В последние годы отмечается также некоторое снижение и количества зарегистрированных преступлений, совершенных несовершеннолетними или с их участи-

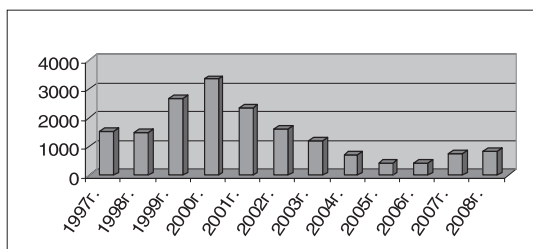
Таблица 1

Удельный вес преступлений несовершеннолетних в Российской Федерации и Республике Татарстан в 1992–2008 гг. (в %)



Таблица 2

Сведения об общественно-опасных деяниях несовершеннолетних, совершенных ими до достижения возраста уголовной ответственности (по РТ)



ем. В 2006 г. снижение составило 2,9%, в 2007 г. – 7,4%, а истекшем 2008 г. – 16,5% (2008 г. – 116 090, в 2007 г. – 139 099 против 150 200 преступлений в 2006 г.).

Однако для оценки истинного состояния преступности несовершеннолетних необходимо иметь в виду, что в стране ежегодно остаются нераскрытыми значительное количество общественно-опасных деяний. В 2008 году из общего количества зарегистрированных преступлений окончено расследованием лишь 53,7% уголовных дел.

По некоторым данным, в России ежегодно совершают общественно опасные деяния около ста тысяч подростков, которым не исполнилось еще и 14 лет [3]. В Татарстане, например, в 2008 г. вынесено постановлений об отказе в возбуждении уголовного дела в связи с недостижением возраста уголовной ответственности в отношении 944 детей [10] (табл. 2).

Необходимо иметь в виду при оценке также высокую латентность подростковой преступности.

Исходя из приведенных статистических данных, следует вывод о том, что проблема детских правонарушений нуждается в поиске новых путей ее решения на государственном и институциональном уровнях, а также на основе стимулирования общественной инициативы. Не случайно ликвидацию детской беспризорности, снижение уровня преступности Президент Российской Федерации отметил как одну из важнейших государственных задач и назвал «позорно великим» количество бездомных и беспризорных детей [4].

Заостряя вопрос о рычагах управляемости проблемой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и защите их прав, на первом плане должен оказаться ее правовой аспект и законотворчество.

Как известно, проблема защиты прав детей и формирования особого порядка судопроизводства в отношении несовершеннолетних, совершивших противоправные деяния, не нова. Более того, в мировой практике существовали различные подходы к образованию ювенальных судов. Распространенными были – автономные суды (не связанные с судом общей юрисдикции) и состав общего суда, получивший функции рассмотрения дел несовершеннолетних. В дальнейшем, суды для несовершеннолетних под влиянием различных факторов, в том числе демократических преобразований, претерпевали различные изменения.

Для понимания особенностей развития ювенальной юстиции в России можно обратиться к материалам исследования Т.В.Жилкиной, где дано оригинальное видение проблем ювенальной юстиции в России сквозь призму ретроспективного анализа [5: 15-16].

Еще в XIX веке царское правительство ввело в действие ряд законов по защите детства, что фактически подтверждает существование в те времена правосудия для подростков. Более того, можно говорить о том, что один из первых ювенальных судов в Европе был открыт в Санкт-Петербурге 22 января 1910 года. Эффективность работы

«детских» судов способствовала их быстрому распространению: они действовали в Москве, Харькове, Киеве, Одессе, Риге, Томске и др. городах Российской империи. Рассмотрение дел осуществлялось единолично мировым судьей, избранным среди населения судебного округа, предпочтение отдавалось врачам и психологам. Особенности данных судов были конфиденциальность судебного разбирательства; отсутствие формальной судебной процедуры; упрощенное судопроизводство, которое сводилось обычно к беседе судьи с подростком при участии попечителя; применение в качестве меры воздействия попечительского надзора. По мнению известного исследователя в области ювенальной юстиции Э.Б. Мельниковой, «российская модель ювенальной юстиции была очень удачной». До 70% несовершеннолетних правонарушителей «детские суды» отправляли не в тюрьмы, а под надзор попечителей, наблюдавших за их поведением. Да и сам суд рассматривался как орган социального попечения о несовершеннолетних [6].

Исторической особенностью создания отечественных судов для несовершеннолетних было проведение первого в России социологического исследования личности малолетних преступников силами студентов юридического факультета Московского университета в 1911 году. Базу у данного исследования составили дела, рассматриваемые мировыми судьями в отношении несовершеннолетних.

Российская ювенальная юстиция перестала существовать по декрету Совнаркома от 17 января 1918 года. Вместо этого декретами от 17 января 1918 года и от 4 марта 1920 года создавались комиссии по делам несовершеннолетних и суды по делам несовершеннолетних. Декрет от 4 марта 1920 года допускал передачу дел подростков в возрасте от 14 до 18 лет в народный суд. Уголовный кодекс РСФСР 1922 года установил общее правило: к несовершеннолетним в возрасте от 16 до 17 лет могут применяться те же виды уголовного наказа-

ния, что и к взрослым, кроме высшей меры наказания – расстрела. В 1935 году Постановлением ЦИК и СНК СССР от 7 апреля «О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних» возраст наступления уголовной ответственности для правонарушителей был снижен до 12 лет, а комиссии по несовершеннолетним, которые хоть как-то защищали права детей, были упразднены. Лишь в 1959 году это постановление было отменено как утратившее силу в связи с введением в действие нового уголовного и уголовно-процессуального кодексов [5].

Необходимость реформирования Российской судебной системы в отношении несовершеннолетних сегодня вызывает в обществе острую дискуссию. Как нам представляется, обсуждение этих проблем вызвано, прежде всего, стремлением способствовать благополучию несовершеннолетнего и его семьи на основе Конституции Российской Федерации, в соответствии с которой (ч.4 ст.5) общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы. В данном случае к таковым относятся Минимальные Стандарты и Правила Организации объединенных наций, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила); Конвенция о правах ребенка, принятая резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 44/25 20 ноября 1989 г. и ряд других.

С другой стороны, проблема профилактики противоправного поведения несовершеннолетних и защиты их прав, отражающая скопившиеся в социальных процессах противоречия, вызывает серьезную озабоченность в обществе и требует постоянного внимания на государственном уровне.

В связи с этим следует отметить, что в современных условиях Конституция Российской Федерации, объявив Россию демократическим правовым государством, провозгласила права и свободы человека и гражданина высшей ценностью, и возложила на государство обязанность признавать,

соблюдать и защищать эти права и свободы (ст.2). Для этого на основе Конституции Российской Федерации и Федерального конституционного закона «О судебной системе Российской Федерации» создана система органов судебной власти. Последний определил принципы построения судебной системы, а также закрепил возможность создания специализированных федеральных судов для рассмотрения гражданских и административных дел (ст.26), которые учреждаются путем внесения изменений в данный Федеральный конституционный закон.

Президент России Д.А.Медведев на совещании по вопросам совершенствования судебной системы отметил, что «с 1991 года наша судебная система проделала большой путь. Была разработана концепция судебной реформы. Приняты законы во исполнение этой концепции, появилась соответствующая правовая практика – по сути, произошла глубокая модернизация отечественной судебной системы. Мы определили для себя виды судов, которые в нашей стране существуют, и приняли необходимые решения по статусу судей, образовали органы судебного сообщества – в общем, все то, что отличает современную передовую судебную систему, в целом соответствующую с принципами международного права» [4].

Конституцией Республики Татарстан – демократического правового государства, являющегося субъектом Российской Федерации (ч.1 ст.1) человек, его права и свободы признаются высшей ценностью, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанностью Республики Татарстан (ст.2).

Верховный суд Республики Татарстан и районные (городские суды) являются федеральными судами общей юрисдикции, а мировые судьи – судами общей юрисдикции Республики Татарстан, и входят в единую судебную систему Российской Федерации (ст.ст.110,111). Судопроизводство и делопроизводство ведется в соответствии с федеральным законодательством (ст.113).

Исходя из выше отмеченного, можно сделать вывод, что для успешной реализации планов создания ювенальных судов как в России в целом, так и в Татарстане необходимо наличие соответствующей нормативной базы.

Республика Татарстан в пределах полномочий, определенных ст.72 Конституции Российской Федерации и ст.75 Конституции Республики Татарстан, по предметам совместного ведения Российской Федерации и ее субъектов, к которым относятся также защита прав и свобод человека и гражданина; обеспечение законности, правопорядка, общественной безопасности; общие вопросы воспитания, образования, науки, культуры, физической культуры и спорта; защита семьи, материнства, отцовства и детства; социальная защита; административное, административно-процессуальное, трудовое, семейное, жилищное законодательство; кадры судебных и правоохранительных органов; адвокатура и нотариат, осуществляет соответствующее законодательное регулирование. При этом уделяется значительное внимание совершенствованию работы с молодежью, в том числе, с той ее частью, которая, по определению, находится в трудной жизненной ситуации. В последнем случае особо ответственным участком следует рассматривать систему работы по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и защите их прав. В качестве примера можно назвать Закон Республики Татарстан «О молодежи и молодежной политике в Республике Татарстан», Семейный кодекс Республики Татарстан, законы «О профилактике правонарушений в Респуб-

лике Татарстан», «Об общественных воспитателях несовершеннолетних», «Об участии граждан в обеспечении общественного порядка в Республике Татарстан», а также реализуемые в настоящее время комплексные программы по профилактике правонарушений, противодействия распространению наркотиков и ряд других.

Как в Верховном суде республики, так и в большинстве районных и городских судов организована специализация судей по делам несовершеннолетних. Для этого привлекаются наиболее опытные, квалифицированные судьи, имеющие большой практический и жизненный опыт. Специализация осуществляется по уголовным, гражданским и административным делам. В Верховном суде республики уголовные дела в отношении несовершеннолетних, а также дела по избранию в отношении их меры пресечения в виде заключения под стражу и т.п., в кассационном порядке рассматривает судебный состав из 7 судей. Ими также поддерживается взаимосвязь с подразделениями по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав, органами социальной защиты, опеки и попечительства и др. по вопросам профилактики правонарушений несовершеннолетних, их реабилитации.

Следует подчеркнуть, что принимаемые меры дают положительные результаты. Так, в 2007 г. по сравнению с предыдущим годом количество преступлений, совершенных несовершеннолетними или с их участием в республике сократилось на 14,8%, а в 2008 г. еще на 23,8% (табл. 3).

Таблица 3

Годы	Количество преступлений, совершенных несовершеннолетними	В % по сравнению с АПГ*	Удельный вес, в %
2006	3675	+ 3,9	8,1
2007	3132	- 14,8	7,1
2008	2388	- 23,8	5,8

* АПГ – аналогичный период прошлого года.

Нельзя сказать, что законотворческая деятельность в этом направлении не развивалась. Достаточно отметить, что на современном этапе развития России в рамках правового демократического государства было принято множество законов и нормативных актов, в которых, так или иначе, затрагивались проблемы защиты прав детей. В частности, были внесены поправки в Семейный кодекс РФ, Уголовный кодекс РФ и Уголовно-исполнительный кодекс РФ, в Федеральный закон «Об образовании», приняты Федеральные законы «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», учрежден пост Уполномоченного по правам человека, избранны уполномоченные по правам ребенка в отдельных регионах и городах России. Для рассмотрения был подготовлен ряд законопроектов ювенальной проблематики. Среди их разработчиков: доктор юридических наук А.С.Автономов и Н.Л.Хананашвили (проект Федерального закона «Об основах системы ювенальной юстиции»); доктор юридических наук, проф. Э.Б.Мельникова и кандидат юридических наук Г.Н.Ветров (проект Закона «О ювенальной юстиции в Российской Федерации»); авторский коллектив под руководством доктора юридических наук, проф. В.Д.Ермакова (проект Федерального закона «Основы законодательства о ювенальной юстиции в Российской Федерации») и др.

Государственной Думой Российской Федерации принят в первом чтении проект Федерального конституционного закона «О внесении изменений и дополнений в Федеральный конституционный закон «О судебной системе Российской Федерации» в части введения ювенальных судов (февраль 2002).

Сегодня в отдельных регионах Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Саратов, Пермь, Тюмень, Волгоград и ряд других) в судебную систему стали вводиться элементы ювенальной юстиции, прибли-

женные к мировым стандартам [7, 8]. Наибольший интерес вызывает эксперимент, проводимый в Ростовской области [9], где успешно применяется опыт Канады, а именно ювенального суда г.Монреаль провинции Квебек. «Внедрение ювенальной юстиции в ряде регионов России показало целесообразность именно такого комплексного подхода как к профилактике правонарушений несовершеннолетних, так и к реабилитации тех из них, кто совершил правонарушение», – отмечается в докладе Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации.

Вместе с тем следует отметить, что сегодня у нас отсутствует единый подход к определению «ювенальной юстиции», принципов и функций ювенальной юстиции. Необходимо также законодательно закрепить порядок ее формирования, деятельности и полномочия. В то же время, действующее законодательство содержит некоторые нормы, сходные с теми, на основе которых функционируют различные модели ювенальной юстиции в мире, и хотя они не предусматривают создание специализированных судов для отправления правосудия по делам несовершеннолетних, но могут послужить основой для дальнейшего формирования правовой и организационной базы ювенальной юстиции.

Представляется, что развитие ювенальной юстиции в России в современных условиях должно охватить более широкую, чем образование ювенальных судов, сферу государственной деятельности и осуществляться по следующим направлениям: профилактика – правосудие – реабилитация. Ювенальная юстиция в этой системе должна занимать центральное место и, на наш взгляд, основываться на двух идеях: первое – подростки, в силу своего развития, еще не способны в должной мере осознавать свои поступки и нести за них ответственность, и второе – несовершеннолетние подвержены влиянию, и их можно перевоспитать, чтобы в будущем у них не было побуждений совершать какие-либо право-

нарушения. А это означает, что ювенальная юстиция будет менять систему ценностей судебного процесса, где несовершеннолетний правонарушитель становится важнее, чем само правонарушение. Осуществление поставленной задачи, несомненно, будет способствовать развитию нравственно-правового пространства России в интересах всех ее граждан и в первую очередь детей, которые нуждаются в адресной социально-правовой защите.

Литература

1. Доклад Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации за 2006 г. // Российская газета. – 2007. – 13 апр.
2. Распоряжение Правительства РФ от 26.01.2007 г. № 79-П // Российская газета. – 2007. – № 22 (www.rg.ru).
3. Жукова, Т.Б. Преступность и наркомафия среди несовершеннолетних как внутренняя угроза безопасности Российской Федерации / Т.Б. Жукова // Российский следователь. – 2006. – № 2.
4. Материалы сайта: <http://president.kremlin.ru>.

5. Жилкина, Т.В. Будет ли ювенальная юстиция в России / Т.В. Жилкина // Вопросы ювенальной юстиции. – 2005. – № 1 (4).

6. Мельникова, Э.Б. Ювенальная юстиция. Проблемы уголовного права, уголовного процесса и криминологии / Э.Б. Мельникова. – М.: Дело, 2000.

7. Борисович, Г.Я. О необходимости внедрения элементов ювенальной юстиции в правоприменительную и социальную практику России / Г.Я. Борисович, Л.А. Соболева // Вестник Пермского университета. – 2007. – № 8(13). – С. 190.

8. Карнозова, Л.М. Практические инициативы по созданию элементов ювенальной юстиции в России: идеи, формы реализации, препятствия / Л.М. Карнозова, Р.Р. Максудов. – М.: Общественный центр «Судебно-правовая реформа», 2004. – С. 5–6, 9–12.

9. Ткачев, В.Н. Специализация судей по делам несовершеннолетних как модель будущего ювенального суда в России: (опыт Ростовской области) / В.Н.Ткачев // Российская юстиция. – 2007. – № 9.

10. Состояние преступности и правопорядка в Республике Татарстан по итогам 2008 г. – Казань, 2009. ■

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

В.П.Игнатъев, Л.Ф.Варламова

Ключевые слова: личность, учащийся, познавательная активность, социально-психологическая структура, среда, воспитание.

Формирование познавательно активной личности учащегося весьма сложный, многоаспектный вопрос, охватывающий различные стороны взаимосвязанных процессов обучения и воспитания. При решении данного вопроса необходимо учитывать большое количество разнообразных психологических, социальных и педагогических факторов, которые необходимо раскрыть.

Основными факторами, влияющими на развитие и формирования личности, по

мнению педагогики, являются *среда, биологические задатки и воспитание* [1, с.72].

О воздействии окружающей среды на формирование личности указывали ещё во времена античности древнегреческие философы Демокрит и Аристотель. Они первыми определили, что человек является существом общественным. С тех пор формирование личности не представлялось вне общины или общности людей. Среда оказывала непосредственное влияние на формирование личности. Какая

среда окружала человека, такую личность общество и получало. Общество, оказывая влияние на человека, способствовало формированию его как личности, в свою очередь, развивающаяся личность оказывала влияние на развитие общества. Этот взаимосвязанный процесс наблюдается на протяжении всего времени существования человечества.

Человек, являясь изначально природным существом, наделен в силу этого определенными природными задатками и способностями, которые оказывают существенное влияние на процесс его формирования как личности (Аристотель, Э. Роттердамский, Я. Коменский, Д. Локк, Ж. Руссо, Д. Дидро, И. Песталоцци, Ф. Дистервег, В.В. Зеньковский). Данное влияние в процессе формирования познавательно активной личности, с нашей точки зрения, проявляется в следующем:

Во-первых, человек обладает от рождения способностью к развитию. Каждый ребенок по мере роста получает поэтапное постепенное развитие, которое изначально имеет отношение к навыкам и умениям, переходя постепенно в разряд знаний. Ребенок вначале осваивает алфавит, затем учится читать, писать, постепенно шаг за шагом усваивая всё новые и новые знания. Естественно, каждый ребенок индивидуален, имеет разный пороговый уровень своего возможного развития, но главное, что все нормальные дети изначально от природы имеют способность к развитию.

Во-вторых, в каждом ребенке изначально имеется определенная предрасположенность к тому или иному виду деятельности. Человеческое общество, которое еще со времен античности было поделено на идеалистов и материалистов, в настоящее время поделено на гуманистов и технарей. В процессе формирования личности очень важным представляется вопрос выявления склонностей учащегося, чтобы предложить ему ту программу обучения, к которой он наиболее склонен в силу своей природной предрасположенности.

В-третьих, человек имеет огромные резервы своего развития, которые он использует далеко не в полной мере. Это один из самых сложных вопросов, в котором кроется огромный потенциал, и задача всей системы обучения и воспитания должна быть направлена на максимально возможное задействование этих биологически заложенных возможностей учащихся.

В-четвертых, познавательно активной может быть только творческая личность. Поэтому каждый педагог должен пытаться разбудить в своих подопечных творческое начало, заложенное в них природой.

Таким образом, биологические факторы, заложенные природой в каждом ребенке, оказывают существенное влияние на его формирование как личности. Однако значение данного фактора не следует переоценивать, т.к. социальные факторы имеют не меньшее влияние на данный процесс. Можно иметь природную предрасположенность, уникальные природные данные, но без соответствующим образом организованной среды можно не получить желаемого результата. Организация среды, способной оказать влияние на процесс формирования личности, является компетенцией третьего фактора, к которому относится воспитание.

В современных условиях значение воспитания в процессе формирования личности выходит на передний план. Сегодня, говоря о российской действительности, можно согласиться с тем, что любой человек имеет возможности для своего развития. Ребенок может выбрать ту образовательную среду, которая соответствует его природным данным, с учетом своих индивидуальных способностей и склонностей. В условиях профилизации школ, появления различных видов внеклассных и внешкольных занятий, большого разнообразия форм и способов обучения, воспитание становится определяющим фактором, влияющим на процесс формирования личности.

В то же время, педагогическая наука рассматривает развитие личности не

как пассивный продукт влияния среды и воспитательных воздействий, а придает огромное значение в данном процессе активности самой личности, её творческо-преобразующей деятельности.

Все воздействия, оказывающие влияние на развитие и формирование личности, делятся на две группы – внешние и внутренние. К внешним факторам относятся влияние среды и воспитание. К внутренним факторам отнесены природные склонности и влечения, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий (среды и воспитания). Развитие и формирование личности является результатом взаимодействия этих двух факторов.

Для того чтобы воспитание имело возможность оказать положительное влияние на развитие потенциальных возможностей учащегося, на раскрытие его природных способностей в процессе формирования личности, необходимо, чтобы сама формирующаяся личность была активна и имела стремление к совершенствованию своей

личностной сущности. Т.е. можно создать соответствующую среду, можно уделять много времени воспитательному процессу, но, если не возбудить желание и стремление учащегося к активным действиям, должного результата не добиться. Следовательно, усилия педагога должны быть направлены на активизацию деятельности учащегося и в первую очередь его познавательной деятельности, выступающей определяющим фактором личностного развития учащихся.

На основании проведенного анализа нами предлагается унифицированная схема социально-психологической структуры личности учащегося (рис. 1).

Социально-психологическая структура личности учащегося состоит из двух взаимосвязанных сущностей – *психологической* и *социальной*.

Психологическая сущность личности учащегося в свою очередь состоит из *биологически обусловленной особенности психики* и *психологических познавательных процессов* личности учащегося.

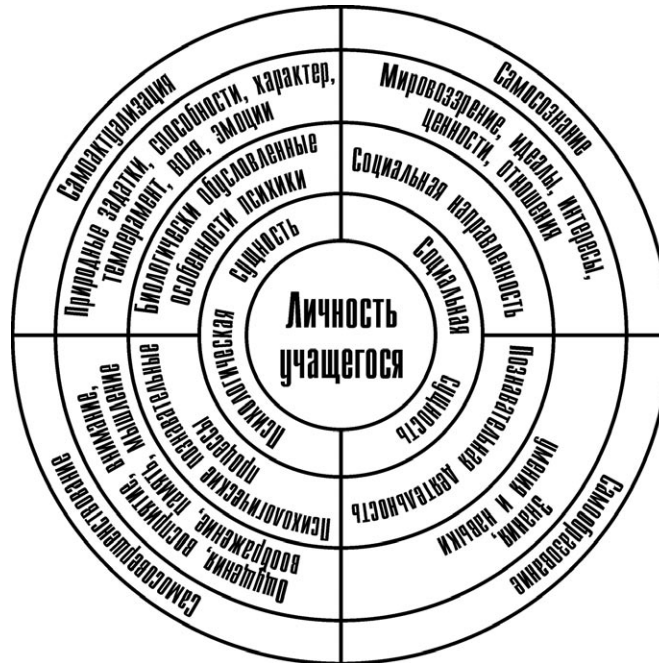


Рис. 1. Социально-психологическая структура личности учащегося

В биологически обусловленные особенности психики личности учащегося мы включили природные задатки, способности, характер, темперамент, волю и эмоции. Под природными задатками мы понимаем индивидуальные психологические особенности, заложенные в каждом человеке от рождения, которые в последующем в процессе социализации и формирования личности перерастают в способности. Причем качественные и количественные характеристики задатков у каждого человека изначально различны. На возможность развития способностей детей указывали многие отечественные ученые, которые считали, что решающее воздействие при этом оказывают: окружающая среда (С.И.Гессен, М.К.Мамардашвили), осознанная деятельность самого человека (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейн, В.Д.Шадриков), активная мыслительная деятельность (Л.И.Божович, Н.С.Лейтес, Е.Н.Кабанова-Меллер, Г.И.Щукина).

Каждый человек рождается с определенными чертами характера. Характер личности учащегося влияет на его познавательную деятельность. Одним учащимся нравятся сложные задачи, они любят преодолевать трудности, препятствия; другие выбирают простые, беспроблемные пути. Одни стремятся к лидерству в учебе, другие довольствуются посредственными результатами. В своем формировании, развитии и функционировании характер человека самым тесным образом связан с его темпераментом, который представляет собой динамическую сторону характера. Темперамент, как и характер, является достаточно устойчивым и малоизменяемым психическим свойством личности. До сих пор сохранились названия темпераментов, предложенные Гиппократом: сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик. Конечно, большинство людей обладают смешанными типами темпераментов, но преобладание одного из перечисленных откладывает отпечаток на всю последующую

жизнь личности. Темперамент влияет на скорость реакции, мышления, темп работы, скорость включения в работу, быстроту переключения с одного вида деятельности на другой, его эмоциональность и т.д. Все эти процессы оказывают влияние на протекание познавательной деятельности учащегося, способствуя ей или, напротив, оказывая негативное воздействие.

На успешность протекания процесса познавательной деятельности учащегося существенное влияние оказывает следующая психическая особенность личности – воля. Психологическим исследованиям воли значительное внимание уделяли многие отечественные ученые (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выгодский, В.А. Иванников, В.И. Селиванов). Очень важным, на наш взгляд, является воспитание с самых ранних лет волевых качеств формирующейся личности, т.к. без них мы получим безвольного человека, неспособного к сколько-нибудь результативной деятельности.

К особому классу субъективных психологических состояний личности относятся эмоции. Эмоции выражаются в виде переживаний, различных приятных и неприятных ощущений, отношения человека к людям, себе, своему окружению, обстановке и т.д. Эмоции выступают в виде настроения, чувств, могут выражаться в виде стресса. Благодаря эмоциям люди лучше понимают друг друга. Можно по внешнему виду человека определить, как он относится к тебе, к тому делу, которым он сейчас занят. И если взрослый человек может умело скрывать свои эмоции, то дети еще не обладают этой способностью. Поэтому в процессе обучения эмоции учащихся могут оказать умелому учителю помощь в правильном построении урока, в выборе средств и методов обучения и воспитания. Практически все без исключения исследователи эмоций сошлись во мнении, что эмоции человека, прежде всего, связаны с его потребностями. По эмоциям, считали они, можно определенно судить о том, что в данный момент времени волнует человека, т.е. о том,

какие потребности и интересы являются для него актуальными. Следовательно, для того, чтобы изучаемый предмет вызывал положительные эмоции у учащегося, надо попытаться всеми возможными способами сделать так, чтобы он был для него интересным. Необходимо постоянно подчеркивать значимость предмета, его полезность в будущем, с расчетом на то, что постепенно интерес перерастет в потребность. При этом каждому учителю надо помнить о том, что эмоции, выраженные в чувствах, настроениях, желаниях и влечениях содержат в себе огромный резерв активизации познавательной деятельности учащихся.

Высшей формой развития биологически обусловленной особенности психики личности учащегося мы считаем *самоактуализацию* личности учащегося. Согласно теории самоактуализации личности А.Маслоу, самоактуализация понимается как «непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии, или призвания, судьбы, как более полное познание и приятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» [2, с.49].

Психологические познавательные процессы личности учащегося включают в себя *ощущения, восприятие, внимание, память и мышление*.

Под *ощущением* в психологии понимается осознаваемый, субъективно представленный в голове человека или неосознаваемый, но действующий на его поведение, продукт переработки центральной нервной системой значимых раздражителей, возникающих во внутренней или внешней среде [3, с.166]. Способностью к ощущениям обладают все живые существа, но, в отличие от животного, человек обладает осознаваемыми ощущениями. При помощи ощущений человек способен в многообразии различных внешних раздражителей выбрать те, которые являются для него наиболее значимыми. Органы чувств детей приспособлены

для восприятия разнообразной информации, которую им предоставляет окружающая среда. Для учащегося наиболее важными являются зрительные и слуховые виды ощущений, развитие которых играет огромную роль в процессе их познавательной деятельности.

Восприятие – сложный процесс приема и преобразования информации, обеспечивающий отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире. В отличие от ощущений, которые человек испытывает благодаря наличию органов чувств, восприятие позволяет воспринимать мир в виде образов. Обладая восприятием, человек способен посредством образных ощущений описать любой предмет. Для этого он должен проявить определенную активность, чтобы исследовать данный предмет с использованием зрительных, слуховых, кожных и мышечных анализаторов. Процесс восприятия в отличие от ощущения не появляется у человека при его рождении, он развивается по мере его взросления, возрастания жизненного опыта, являясь следствием познавательной активности личности.

Большую роль в процессе познания играет *внимание*, под которым понимается сосредоточенность и направленность психической деятельности на определенный объект. Проблемами внимания занимались многие отечественные исследователи, включая Л.С.Выгодского, П.Я.Гальперина, А.Р.Лурия, Н.Ф.Добрынина. Различают внимание произвольное (пассивное) и произвольное (активное), когда выбор объекта внимания производится сознательно, преднамеренно. В целях активизации познавательной деятельности учащихся желательно больше внимания уделять развитию их произвольного внимания, обращенного на изучаемый предмет. Принято различать следующие существующие характеристики внимания: устойчивость (способность сохранять в течение длительного времени состояние внимания на каком-либо объекте), сосредоточенность (высокая степень кон-

центрации внимания на одних объектах и отвлечение от других), объем (количество объектов, которое может быть воспринято и запечатлено человеком в относительно короткий момент времени), переключаемость (перевод внимания с одного объекта на другой), распределенность (способность одновременно удерживать в поле сознания объекты различных деятельностей). Как видно из представленных свойств, внимание относится к тому психологическому познавательному процессу, который необходимо развивать в учащихся постоянно, причем по всем перечисленным характеристикам.

В процессе познавательной деятельности особое внимание должно уделяться также развитию у учащихся *воображения* (фантазии), являющегося психическим процессом, заключающимся в создании новых представлений, мыслей и образов на основе имеющихся знаний и опыта. Воображение может быть четырех основных видов: активное (человек усилием воли вызывает у себя соответствующие образы), пассивное (возникающее спонтанно, помимо воли человека), продуктивное (действительность сознательно конструируется человеком, творчески преобразуясь в его сознании), репродуктивное (воспроизводство реальности в том виде, какова она есть) [3, с.262]. Воображение присуще только человеку, причем, чем большего развития достиг человек, тем большим воображением он обладает. Благодаря воображению человек способен творить, разумно управлять своей деятельностью. Воображение позволяет человеку не только пассивно лицезреть свое настоящее состояние, окружение, но и заглянуть в будущее, что побуждает его в итоге к активным действиям.

Формирование личности учащегося невозможно без наличия еще одного психологического познавательного процесса – *памяти*, под которой понимается способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной систе-

мы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма и многократно вводить её в сферу сознания и поведения. Выделяют процессы запоминания, сохранения и воспроизведения, включающего узнавание, воспоминание, собственно припоминание. Различают память произвольную и произвольную, непосредственную и опосредствованную, кратковременную и долговременную. Особые виды памяти: моторная (память – привычка), эмоциональная или аффективная (память «чувств»), образная и словесно-логическая. Сведения и впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Следовательно, без памяти невозможно ни нормальное функционирование личности, ни, тем более, ее развитие, т.к. только на опыте прошлого, на тех знаниях, которые получены ранее, можно двигаться вперед, постигая новые рубежи знания, приобретая новый опыт. И этот процесс познания должен сопутствовать человеку всю его жизнь, только в этом случае возможен прогресс.

Память по мере своего развития всё более сближается с *мышлением* – познавательной деятельностью личности, характеризующейся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Мышление является высшим познавательным процессом, поскольку оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности [3, с.275]. Отличием мышления от всех других психологических познавательных процессов является то, что только при помощи мышления можно разрешить проблемную ситуацию, расширить границы познания, определить связи между отдельными предметами и явлениями, рас-

крыть их суть. Мышление подразделяется на теоретическое и практическое, которые, в свою очередь, делятся соответственно на понятийное и образное, наглядно-образное и наглядно-действенное. Все эти виды мышления, несмотря на их существенные различия и специфическую особенность, в процессе познавательной деятельности должны развиваться параллельно, т.к. все они непосредственно или опосредованно, в конечном счете, связаны с практикой и направлены на более глубокое познание действительности.

Высшей формой развития психологического познавательного процесса мы считаем *самосовершенствование* личности учащегося. Самосовершенствование это сложный процесс самоизменения личности длиною практически во всю жизнь, это постоянное развитие собственных психологических познавательных процессов и преодоление отрицательных качеств личности, это раскрытие своих возможностей, своей индивидуальности с учетом и на основе биологических и социальных условий. Самосовершенствование равно необходимо в физической (телесной), моральной, психологической и интеллектуальной сферах. Это такой способ поведения человека, который обеспечивает его духовное развитие, ведет к мудрости. Достижение гармонии черт и согласия с самим собой составляет одну из важнейших и жизненно необходимых целей самосовершенствования. Процесс самосовершенствования состоит из нескольких этапов: самопознания (осознание человеком самого себя), самоутверждения (занятие определенного положения в социальной среде с опорой на самого себя), саморазвитие (стремление улучшить свои личностные качества и способности), поиск призвания и смысла жизни (обретение личностью самой себя, выяснении сути и цели своего существования), самореализация (наиболее полное использование личностью своих индивидуальных возможностей). Все перечисленные нами стадии направлены на личностное

самоопределение и психическое развитие личности, ориентированной на духовное и нравственное обогащение, возвышение и совершенство.

Социальная сущность личности учащегося состоит из *социальной направленности* и *познавательной деятельности* личности учащегося.

В *социальную направленность* личности учащегося мы включили *мировоззрение, идеалы, интересы, ценности и отношения*. Под *мировоззрением* в педагогике понимается система обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение людей к окружающей их действительности и самим себе, а также обусловленные этими взглядами их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности. В качестве *идеалов* выступает образец, нечто совершенное, высшая цель стремлений. Для учащегося в качестве идеалов могут выступать как отдельные личности, так и конкретные цели, например, получение качественных знаний. *Интерес*, в первую очередь познавательный интерес, как мы выяснили выше, является ведущим мотивом учебной деятельности у современного школьника. Под социальными *ценностями* понимаются общественные значимые для личности, социальной общности, общества в целом материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и ее результаты. В качестве основных ценностей для учащегося мы выделяем возможность и свободу выбора всего, что связано с его познавательной деятельностью. Под *отношением* в педагогике понимается целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Отношения личности учащегося характеризуют, какой смысл для него имеет процесс познания. Формирование положительного отношения учащегося к данному процессу является одной из главных задач учителя.

В качестве высшей формы развития социальной направленности мы считаем

самосознание личности учащегося. Само-сознание личности учащегося является, с нашей точки зрения, осознание себя как развивающейся личности, включающей оценку себя со стороны других людей, самооценку своих отдельных сторон и степени успешности процесса познания. На основе этой оценки учащийся делает выводы о себе самом, о своих слабых и сильных сторонах, об отношении к учебе, к своему окружению. В случае получения позитивной комплексной оценки, у учащегося повышается уверенность в себе, появляется удовлетворенность процессом познания.

В *познавательную деятельность* личности учащегося мы включили *знания, умения и навыки*. Под знанием (в широком смысле слова) понимается проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека; выступает в виде понятий, законов, принципов, суждений; бывает эмпирическим, выведенным из опыта, практики, и теоретическим, отражающим закономерные связи и отношения. В педагогике знание означает – понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные знания отличаются полнотой, системностью, осознанностью и действенностью. *Умение* означает подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях. В отличие от умения, *навык* – это действие, доведенное до автоматизма; формируется путем многократного повторения. В ходе

обучения происходит постоянно процесс перехода сформированных умений в навыки, перетекания этих навыков в новые умения, доведения вновь этих умений до автоматизма, превращение их в навыки и т.д. И этот процесс может протекать бесконечно долго. В этой связи умений с навыками нам видится стимул для успешной познавательной деятельности.

Высшей формой развития познавательной деятельности личности учащегося мы считаем *самообразование*. Самообразование, с нашей точки зрения, возможно только в случае наличия личного интереса учащегося в самостоятельном получении дополнительных знаний. Самообразование самым тесным образом связано с самовоспитанием, т.к. оно предполагает постановку конкретных целей, которых можно достичь только посредством выработки в себе определенных моральных качеств, таких как настойчивость, организованность, трудолюбие.

Таким образом, созданная нами модель наглядно демонстрирует основные пути развития психологической и социальной сущностей в процессе формирования личности учащегося.

Литература

1. *Харламов, И.Ф.* Педагогика: учеб. пособие / И.Ф.Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
2. *Маслоу, А.* Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук; Ваклер, 1997. – 453 с.
3. *Немов, Р.С.* Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р.С.Немов – В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с. ■

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОСНОВ ЭТНОЭСТЕТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Г.А.Никитин

Ключевые слова: этноэстетика, культура, труд, трудолюбие, интеграция, архаичные и высокие технологии, этноэстетизация, творчество, «самость», саморазвитие, технологическое образование, проект, преобразовательная деятельность.

Новые технологии активно входят в современное общество. Из дня в день в подсознание закладывается мысль о необходимости внедрения нанотехнологий в промышленность, производство, сельское хозяйство. При этом в атмосфере конкуренции развивающиеся бизнес, малое предпринимательство, а также влияние мирового экономического кризиса создают нетрадиционные условия выживания. Тем самым оказывается существенное влияние на уклад жизни людей, все меньше оставляя времени в семьях для воспитания детей. Отсюда жизненный ритм, интегрированный в процесс развития экономики, проявляет не только положительные факторы, но и влияющие негативно на формирование мировоззрения подрастающего поколения. В таких условиях некоторой частью молодежи жестокость, цинизм, потребительское и безразличное отношение ко всему окружающему воспринимается как обыденная норма поведения и бытия.

Сложившаяся обстановка показывает, что испытанные временем народные традиции подготовки детей к жизни заметно ослабевают, в них теряется этноэстетическая сущность принципа семьи «Дети – наше будущее». Поэтому многие вопросы семейного воспитания не только остаются нерешенными, но и сознательно переводятся в обязанности общества. Соответственно, в учебно-воспитательных заведениях эти проблемы приобретают искаженные формы отношений, часто нуждающиеся в корректировке. Исходя из этого, перед образовательными учреждениями ставятся задачи по разработке новых педагогических технологий, способствующих учащейся

молодежи гармонично самореализовываться в социально-экономической среде.

У работников образования возникает дилемма, как отойти от привычной и налаженной учебной практики по освоению наук и создать условия для развития у учащихся качеств, способствующих не только преобразованию естественнонаучных знаний в прикладные способности, но и формированию духовности, – «творческому саморазвитию» [1], определению каждому выпускнику профессионального места в техносфере.

На первый план выдвигается вопрос, а какая же личность нужна в новом веке? Невольно возникает соблазн заимствовать педагогический опыт учебных заведений из развитых городов, скопировать у них достижения последних научных исследований. Практика показывает: прямое копирование этих результатов не всегда является эффективным. Одна из причин – ментальность социальной среды. Для этого следует учитывать уклад жизни социума, этноэстетические составляющие воспитания.

Несомненно, в обществе интерес к народным традициям имеется. Показателем является то, что в мегаполисе большинство завидует душевной чистоте людей из провинции, глубинки, их трудолюбию, упорству в достижении трудовых целей, эстетике мировосприятия, толерантности, умению выражать природную чистоту в народных песнях, танцах, в человеческих отношениях, незатейливых изделиях рукоделия и использовать их эстетическое содержание в организации жизненного пространства.

По большому счету, из года в год эти самобытные ценности воспитания, тради-

ционно сопутствовавшие человечеству, теряются. В жизненной суете не уделяется внимание молчаливой силе этноэстетики, так необходимой в развитии чувств и вкусов, формировании трудолюбия и эстетического отношения к окружающим, как важным факторам подготовки детей к жизни.

В разработке педагогических технологий эти категории социума должны сочетаться с гуманистическими идеями, заложенными в этноэстетическом идеале, прежде всего в моральных нормах, образе жизни народов. Использовать сущность традиционной культуры воспитания разных этносов в подготовке учащейся молодежи к жизни можно по следующим направлениям: формирование трудолюбия и самостоятельности, развитие активности и бодрости в труде; стремление к освоению новых технологий и творческому саморазвитию; нетерпимость к бездействию и лени, воспитание уважения к человеку труда и эстетическое отношение к труду; умение своевременно выявлять и совершенствовать склонности и способности; умение понять и посочувствовать другому, ободрить, проявить знаки внимания, оказать помощь нуждающимся и т.д.

Интегрирование этноэстетических категорий в новые педагогические технологии для педагогов, в том числе и учителей технологии, должно становиться приоритетным в процессе трудовой подготовки детей. Бесспорно, большими возможностями в этом обладает новая образовательная область «Технология». Тем не менее, в системе просвещения более десяти лет ведется никчемная дискуссия о ее значимости. К сожалению, в некоторых общеобразовательных школах до сих пор наблюдается перекокс в отношении к этой учебной дисциплине. Отдавая предпочтение экзаменационным дисциплинам – математике, – физике, – русскому языку, – не все директора школ учитывают, что важным фактором развития ребенка по всем направлениям во все времена был труд.

Об этом в народе говорили: «Руки учат голову», «Всякое умение трудом дается», «Дело и учит, и мучит, и кормит», «Знание и труд все перетрут», «Имея ремесло – и на камне хлеб достанешь», «Кто любит труд, тому войны не надо», «Ученье и труд рядом живут», «Труд, труд, труд – вот три вечных сокровища».

Этноэстетическая сущность перечня поговорок показывает, что труд способен развить основные виды мышления детей, в том числе и технологическое. Искусственный отвод детей от труда – это отход от принципов многовековой практики познания мира: «Знания через труд». В подтверждение берем слова известного учителя В.А.Сухомлинского, который говорил: «Детский ум на кончиках их пальцев». Без учета чувственного содержания наставлений народных воспитателей, накопленного опыта профессиональных педагогов по приобщению детей к трудовой жизни произвольно создаются негативные условия, подводящие учеников к лени, отсюда и к вышеназванным отрицательным проявлениям личностных качеств.

«Лень, – заметил Василий Александрович, – часто расцветает как тяжкая беда и порок не потому, что человек ничего не делает, а потому, что работа не вдохновляет, не одухотворяет его, не оставляет положительного следа в эмоциональной памяти» [8, с.318]. Сказанное близко к воспитательному содержанию народных традиций, т.е. этноэстетической сущности традиционной культуры воспитания, соответственно, оно негласно адресуется не только учебным занятиям технологии, кружка, но и другим учебным дисциплинам.

Богатый опыт народа в приобщении детей к трудовой жизни можно реализовать в структуре технологического образования во всех типах учебных заведений. Технологию следует использовать как координирующее звено в этноэстетизации учебно-воспитательного процесса, основной целью которого является создание естественных условий для формирования у учащихся

технологической культуры. Этот процесс долгий, и осуществляется в комплексном подходе к интеллектуальному развитию, физической и трудовой подготовке, духовному обогащению школьника.

Под этноэстетизацией следует понимать включение учащихся в атмосферу красоты, труда, воспитания, саморазвития. К эффективным мероприятиям относятся: организация по национальной тематике художественно-эстетической среды в зоне отдыха, учебных кабинетах и мастерских, постоянно действующей выставки предметов материальной и духовной культуры и учебно-творческих работ; встречи с мастерами народных промыслов, профессиональными художниками; проведение мастер-классов; включение в темы уроков технологии элементов этноэстетики, интегрированных занятий технологии с другими учебными дисциплинами, деловых игр и т.д. [6].

В этих мероприятиях «Технология» как практико-ориентированный предмет берет на себя основную функцию. На уроках основной содержания формирования технологической культуры учащегося становятся педагогические составляющие этноэстетики в виде образов-заповедей, таких как «Дитя труда», «Рукодельница», «Мастер на все руки», «Мастерица», народные повествования в моральной и психологической подготовке детей к труду, архаичные технологии художественной обработки материалов, народное искусство.

Комплекс народных методов эстетического воздействия на детей используется как фактор приобщения к преобразовательной деятельности, где ученику предоставляется возможность самостоятельно применить знания, умения и имеющийся жизненный опыт в проектной деятельности по изготовлению необходимых в быту предметов народного искусства. В ходе творческой работы создаются условия для проявления индивидуальных способностей, самоутверждения, самореализации, саморазвития на олимпиадах, различных конкурсах.

Такое направление усиливается учением Н.И.Пирогова, который выделил принцип «самость» у ребенка в самостоятельном познании окружающей среды. Сегодня в силу разных причин эта сторона развития личностных качеств оставляет желать лучшего, хотя в арсенале народной педагогики имеется оправданный веками опыт приобщения молодежи к труду.

Приоритетом традиционной культуры воспитания этносов всегда было формирование эстетического отношения к труду, представление молодежи к тому, что все лучшее в жизни, чего достигает человек, складывается из повседневного труда, ощущения его красоты. Отсюда, в качестве ведущей стратегии формирования технологической культуры учащихся должно быть создание красоты труда, как физической, так и умственной. Интегрирование дидактической составляющей этноэстетики в систему технологического образования открывает новые пути в подготовке учащейся молодежи к самостоятельной трудовой жизни. Для прояснения сущности этноэстетики рассмотрим несколько определений.

В нашем понимании **этноэстетика** – это *духовное и ментальное составляющие общества, его мировосприятие и чувственное отношение к реальному миру. Этноэстетика* – это историческая, генетическая память народа о красоте трудовой жизни человека. **Этноэстетика** – психолого-педагогическое составляющее подготовки детей к жизни и труду в атмосфере красоты. **Этноэстетика** – народный язык о чувствах, проявляющийся во вкусе, в канонах эстетической деятельности, идеале. **Этноэстетика** – это эстетика народов, выражающая его миропонимание, эстетическую деятельность в труде, быту, творчестве, отдыхе. **Этноэстетика** – народная философия о прекрасном, об искусстве, о воспитании, о мастерстве по законам красоты. Отсюда **этноэстетика в образовании** – наука, изучающая сущность и закономерность духовной культуры, в том числе эстетического аспекта традиционной культуры подготовки детей к труду-

вой жизни в контексте общечеловеческих ценностей [5]. Заметим, во всех выше перечисленных определениях ощущаются эстетические начала в преобразовательной, воспитательной деятельности, которые, соответственно, обусловлены объективными закономерностями в подготовке молодежи к жизни, труду.

Этноэстетика в структуре технологического образования представляется как педагогическая категория духовности, т.к. она не копирует положения общей эстетики, а переводит чувственное составляющее народных традиций приобщения детей к труду, жизни на язык педагогики и психологии. Поэтому в рамках формирования технологической культуры учащегося этноэстетическую, технологическую культуры следует рассматривать как часть общечеловеческой культуры воспитания.

Современная школа призвана помочь учащейся молодежи осознать ее духовные ценности и ощущать себя частью этой культуры как важного фактора адаптации в социальной среде, самоопределении и самореализации в техногенной сфере. «Сейчас много и по-разному говорят о возрождении культуры, духовности, – замечает профессор, директор института этнопедагогики при ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева» Г.Н.Волков. – Могу сказать с уверенностью, что решающий путь к возрождению народов лежит через возрождение традиционной, демократической культуры воспитания. Вне этой культуры нет и быть не может никакой культуры. Народная педагогика, народное воспитание, традиционная культура воспитания – основа основ народной жизни» [2, с.9].

Из сказанного следует, что культура охватывает все стороны нашей жизни. Поэтому использование этноэстетических особенностей трудовых традиций в структуре модульного обучения предмета «Технология» должно быть направлено на создание благоприятной почвы самоутверждения учащегося в труде, творчестве, производс-

тве, быту, семье. Модули – это система обучения учащихся видам технологий, которые в соответствии с учебным планом разных типов образовательных заведений могут изучаться в дисциплинах «Технология», «Народные промыслы», «Женские рукоделия», а также на факультативных, индивидуальных, в групповых, кружковых занятиях, трудовых объединениях, школьных компаниях.

Развитие художественно-исполнительских, общетрудовых умений и навыков позволяет учащимся школ и профессиональных училищ, студентам техникумов и вузов проверять свои способности в разных технологиях обработки материалов и пищевых продуктов, ориентирует на выбор профессиональной деятельности, способствует приобщению к истокам своей культуры, помогает восстановить преемственность самобытной культуры этносов, интегрировать ее в техногенную среду.

Закономерность такой логики технологической подготовки обусловлена тем, что культура и образование тесно взаимосвязаны, их связывающим звеном является этноэстетика. В этой цепочке формирования технологической культуры национальная культура определяет цели и задачи, а этноэстетика – содержание обучения и воспитания. С учетом того, что народная культура многолика, соответственно каждый этнос имеет свои особенности в дидактических компонентах эстетики. Поэтому в процессе формирования технологической культуры учащихся следует учитывать преемственность духовных парадигм в истоках этноэстетики, сложенных из следующих «типов универсальной культуры, идущих с глубины веков: мифологической, космологической, антропологической и технологической» [7, с.30].

Знакомство с перечисленными типами универсальной культуры позволяет учащимся проследить этапы становления, развития психолого-педагогической, декоративно-прикладной составляющей этноэстетики. Отмечается, что ее характер

во многом зависит от уровня и степени ментальности народа. Для понимания основ этноэстетики в качестве примера кратко рассмотрим чувственное восприятие жизни чувашского народа.

Истоки этноэстетики чувашей, как и у многих народов, получили свое начало в глубокой древности, в космогонических представлениях мироустройства, антропоморфизации модели мира. Мифология была основной формой мировосприятия, формирования мировоззрения людей. Благодаря мифам развивались эстетические чувства, эстетическое отношение к ближним, эстетическое восприятие природных явлений, эстетическая и творческо-прикладная деятельность. Соответственно, перечисленные эстетические категории исторически утверждались в языческой религии, трудовой жизни, народной философии и до сих пор продолжают существовать в памяти этносов [5].

Веками педагогические составляющие этноэстетики складывались на эмпирическом опыте развития чувств, познания мира и ощущения эстетики труда, воспитания подрастающего поколения в духе трудолюбия, эстетического отношения к окружающему и людям труда. Ее основы утверждали жизненный уклад этносов как определяющую черту духовной жизни, которая невозможна без преемственности самоутверждения в труде, ощущения гордости молодым поколением за свою трудовую деятельность. Например, сызмальства на своем опыте молодежь ощущала и убеждалась, что, если подумать и поработать руками, получается красиво, и окружающие люди, среда их жизни становятся добрее, лучше, понятнее. Так через многие века единство труда и положительные эмоции легли в основу дидактики этноэстетики.

Из ее средств ближе и образно понятнее для детей были народные сказания. Передаваемые из поколения в поколение сказки, легенды, мифы, пословицы, поговорки, загадки отражали эстетические каноны приобщения детей к постоянному

труду. Народные песни воспевали красоту труда, подчеркивали важность освоения детьми различных ремесел и рукоделий. Ценность чувашских сказаний в том, что они раскрывают трудолюбие и эстетическое воззрение людей на труд, их отношение к выполняемой работе, творчеству, окружающим. Не зря, наверное, чувашей характеризуют трудолюбивыми, отсюда и толерантными не только в деле воспитания, но и в социальной среде.

Так, этноэстетика вобрала в себя многовековую народную мудрость воспитания, где столетиями вырабатывались эстетические идеалы, эстетическое воззрение о месте человека в окружающей природе, труде. В трудовой жизни народ придавал различным традициям эстетические оттенки, которые всегда пользовались успехом в воспитании подрастающего поколения. Важным фактором в развитии эстетических чувств всегда были окружающая природа, традиции, обычаи, различные обряды, ритуалы.

Эстетическое отношение старших к труду служило наглядным примером для подражания, что оказывало на молодежь ненавязчивое влияние работать красиво и доброту. Методы народного воспитания пример, убеждение, показ, намек – создавали благоприятные педагогические условия для раскрытия у детей способностей в различных рукоделиях и обучения трудиться по законам красоты. Отсюда стремление совершенствовать мастерство способствовало обогащению трудовых и эстетических традиций. Сегодня это просматривается в разных областях народного искусства.

Наглядно влияние этноэстетики в совершенствовании мастерства наблюдается в предметах материальной культуры, прикладного искусства. К примеру, чувашское народное декоративно-прикладное искусство можно назвать хранителем народной памяти, непосредственным носителем самобытной культуры, а ее составляющую – этноэстетику – чувственным отражением арсенала народного опыта воспитания. Его

образовательно-воспитательная сущность заложена в изначальной связи человека с природой, в древних языческих верованиях, в художественно-эстетическом отражении образа жизни. Главной особенностью народного искусства является символическая форма, условный характер декора в виде орнаментов, узоров, цвета.

Таким образом, перечисленные выше универсальные типы культур оказывали непосредственное влияние на становление жизненного уклада, общественного устройства, методов воспитания, совершенствование быта, условий труда, художественно-эстетического стиля исторических предков.

Знание основ этноэстетики позволяет педагогам создать естественные условия для формирования у учащейся молодежи технологической культуры как в социальном, так и личностном плане. В целом это служит важным фактором подготовки подрастающего поколения к самостоятельной трудовой жизни.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Книга I / В.И. Андреев – Казань: Казанский университет, 1996.

2. *Волков, Г.Н.* Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Чуваш. РИПКРНО, 1993.

3. *Волков, Г.Н.* Чувашская этнопедагогика / Г.Н. Волков. – 3-е изд., доп. – Чебоксары: ЧИЭМС. ГПУ, 2004.

4. *Волков, Г.Н.* Духовное просвещение / Г.Н. Волков. – Чебоксары: ЧИЭМС. ГПУ, ГУП «ИПК «Чувашия», 2006.

5. *Никитин, Г.А.* Этноэстетика в трудовой подготовке детей: Учебно-методическое пособие / Г.А. Никитин. – Чебоксары: Гос. ком. стат. ЧР, 2000.

6. *Никитин, Г.А.* Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики: учебное пособие / Г.А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, – 2008.

7. *Симоненко, В.Д.* Технологическое образование школьников: Теоретико-методологические аспекты / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых, Н.В. Матяш. – Брянск: Брянск гос. пед. ун-т, 1999.

8. *Сухомлинский, В.А.* Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский – М.: Молодая гвардия, 1971.

9. *Харитонов, М.Г.* Этнопедагогическое образование учителей национальной школы: монография / М.Г. Харитонов. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТАМИ-ПЕДАГОГАМИ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

С.Ф. Зиганшина

Ключевые слова: полиэтническое воспитание, межнациональное общение, сельский социум, миролюбие, толерантность

Актуальность и значимость проблемы подготовки студентов-педагогов к реализации полиэтнического воспитания в сельском социуме обусловлена жесткой национальной политикой государств Ближнего Зарубежья, военными действиями в отдельных регионах Российской Федерации, вызывающие обострение

межнациональных и межэтнических отношений, изменение мировоззрения людей, смену ценностных парадигм.

В школах – как городских, так и сельских – появилось большое число детей различных национальностей, а это означает, что сегодня обществу необходим учитель нового типа – посредник между культурами

ми различных этносов. Новые реалии потребовали создания такого образовательного пространства, в котором будет успешно происходить усвоение ребенком родной культуры и родного языка и одновременно развитие у него чувства искреннего уважения к другим народам и их культуре.

Проблема воспитания у подрастающего поколения гражданских качеств, чувства патриотизма и интернационализма актуальна практически для всех стран мира, в том числе и России, являющейся государством со сложным многонациональным составом: на ее территории проживает более 160 народов. Не менее остро стоит этот вопрос и в Башкортостане, который фактически представляет собой миниатюрную модель Российской Федерации: по своей многонациональности республика занимает вторую позицию (после Дагестана), здесь насчитывается более 100 народностей. Обучение в школе ведется на шести языках (русском, башкирском, татарском, чувашском, марийском и удмуртском), девять языков изучаются как самостоятельные учебные дисциплины.

Следует отметить, что проблема межнациональных отношений не нова – она возникла с появлением гражданского общества, и в разные времена ее пытались решить ученые многих отраслей знания – философы, педагоги, психологи. Философско-педагогические основы межнациональных и межличностных отношений раскрывали такие мыслители как Платон, Сократ, Аристотель, Квинтилиан, Т.Мор, Т.Кампанелла, Ж-Ж.Руссо, Р.Оуэн и Д.Дидро. А Я.А.Коменский и К.Д.Ушинский утверждали, что путь к общечеловеческому воспитанию лежит через национальное: чем больше в явлении культуры подлинно национального, тем глубже его общечеловеческое содержание. Вопросы полиэтничного воспитания современной молодежи раскрываются в трудах зарубежных и отечественных ученых таких как: Дж.Бенкс, В.С.Библер, Х.Булл, Г.Н.Волков, Х.Х.Галимова, З.Т.Гасанов,

Б.С.Гершунский, К.Х.Гиззатуллина, А.Г.Голев, Г.Д.Дмитриев, Т.Г.Исламшина, М.Кларин, Дж.Малер, В.Миттер, З.Ф.Мубинова, Дж.Сингер, М.Г.Тайчинов, Х.Хайнрих, Я.Эгберт и др.

На современном этапе развития общества происходит активный процесс перестройки этнического самосознания представителей различных национальностей России, что требует переосмысления сущности межнациональных отношений, осознания трудностей проблем развития этнического и полиэтничного сознания, поиска путей преодоления негативных явлений в решении межнациональных проблем. А начать этот процесс следует с оптимизации воспитательной работы в школе. От того, на какие ценности будет ориентирован процесс воспитания ребенка, какие гражданские качества будут развиты, во многом зависит, как будут складываться межнациональные отношения в обществе, а в конечном итоге – и судьба страны. Однако, как свидетельствует анализ теоретической литературы и наш практический опыт, учителя нередко не имеют достаточной квалификации для того, чтобы эффективно вести работу в сфере межнационального общения. При этом, следует отметить, что в Российской Федерации 2/3 всех школ расположены в сельской местности. Такая же ситуация и в Республике Башкортостан, где число сельских школ составляет 84,2%. В целом по стране в сельских школах обучаются 200 тысяч детей. Следовательно, необходимо особое внимание уделять подготовке учительских кадров, и прежде всего – для села.

На государственном уровне решению проблем межнациональных отношений также уделяется особое внимание.

С целью развития, совершенствования и модернизации основных положений и принципов образовательной политики в Российской Федерации приняты: Закон «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, Программа модернизации рос-

сийского образования на период до 2010 года, Проект Государственной программы «Развитие воспитания детей в Российской Федерации до 2010 года»; региональные законы и программы: «Об образовании», «О языках народов Республики Башкортостан», «Народы Башкортостана», «О республиканских программах национально-культурного развития народов Республики Башкортостан»

Следует отметить, что, несмотря на достаточно большое количество исследований по проблеме интернационального воспитания, которое было актуальным для педагогической науки и в 20-80-е годы прошлого столетия, в последние десятилетия проблема межнациональных отношений вышла на другой уровень. Современный этап развития образования выдвигает в качестве одной из важных задач решение проблемы ориентации студентов-педагогов на реализацию полиэтнического воспитания, особенно сельских школьников.

Следует подчеркнуть, что демократизация, свободолюбие привели, с одной стороны, к формированию различных концепций и теорий полиэтнического воспитания, а с другой – создали ситуацию терминологической путаницы. В современной педагогической литературе дается различная трактовка понятия: «воспитание в духе мира» (Педагогическая энциклопедия, 1993 г.), «культура межнационального общения» (Г.П.Гасанов, Л.С.Ядрихинская), «интернационалистическое воспитание» (Т.Г.Исламшина), «интернационалистское воспитание» (Р.Т.Гарданов) и в более широком смысле – «многокультурное образование», «мультикультурное образование» (Г.Д. Дмитриев). До сих пор отсутствует четкая характеристика содержания, методов и форм полиэтнического воспитания. Поэтому целью нашего исследования явилась разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, обеспечивающих ориентацию студентов-педагогов на реализацию полиэтнического воспитания сельских школьников.

В связи с этим, под полиэтническим воспитанием, мы понимаем целенаправленный процесс развития личности, при котором происходит ее приобщение к истории, культуре, традициям своего народа; осознание своей национальной принадлежности, и осуществляется включение в межнациональные отношения с представителями сопредельных народов и далее – в мировое сообщество. На наш взгляд, полиэтнически воспитанная личность должна обладать такими системообразующими качествами, как миролюбие, толерантность, понимание «других», желание сотрудничать с ними в полиэтническом пространстве.

Представленная нами в исследовании теоретическая модель ориентации студентов-педагогов на реализацию полиэтнического воспитания сельских школьников включает содержательный, методико-технологический и ценностно-мотивационный компоненты.

Содержательный компонент предполагает знание:

- основ социологии, культурологии, этнологии, раскрывающих содержание социального и культурного опыта этносов, позволяющих увидеть общее в культурах и взаимосвязь между общим развитием цивилизации и вкладом отдельных народов в этот процесс;

- народной педагогики, указывающей на то общее, что есть у различных народов;

- педагогики межнационального общения, определяющей основы диалога культур в полиэтническом школьном коллективе и способствующей эффективной адаптации школьников в поликультурной среде;

- региональной этнопедагогики, демонстрирующей традиции воспитания в данном регионе;

- особенностей организации воспитательной работы в сельской школе;

- теории полиэтнического воспитания;

- педагогических технологий полиэтнического воспитания;

– основных категорий полиэтнического воспитания;

– основ философских, этнографических, педагогических, психологических дисциплин, необходимых для осуществления полиэтнического воспитания школьников;

– истории, культуры, традиций и обычаев своего народа.

Методико-технологический компонент предполагает следующие специфические компетенции:

– умение осуществлять межпредметные связи по вопросам национального и полиэтнического воспитания школьников;

– умение реализовать гуманистические идеи в сфере межнационального общения;

– умение применять эффективные методы и формы полиэтнического воспитания школьников;

– умение применять средства народной педагогики в нравственно – эстетическом воспитании школьников.

– умение создавать атмосферу толерантности, понимания, признания и принятия различных этнических культур;

– умение устанавливать позитивные национальные стереотипы;

– способность содействовать духовному обогащению сельских жителей;

– умение прогнозировать намечающуюся межэтническую конфронтацию в детском коллективе и оказывать превентивную помощь;

– умение разрешать конфликты на национальной почве без насилия и учить этому школьников;

– способность строить культурный диалог между представителями различных этносов;

– умение развивать личностные качества, необходимые для эффективного межнационального общения: миролюбие, способность к общению с другими, чувство национального достоинства, любви и гордости за свою Родину, демократичность, гуманность и толерантность.

Ценностно-мотивационный компонент имеет в виду наличие следующих качеств:

– любви и гордости за свою Родину;

– национального достоинства;

– толерантности, миролюбия;

– способности к общению с другими людьми;

– заинтересованности и желания сотрудничать с представителями других этносов;

– уважительного отношения к представителям других этносов;

– готовности терпимо принимать чужие мнения, традиции, обычаи;

– способности устанавливать позитивные взаимоотношения между представителями различных этносов;

– понимания, признания и принятия различных этнических культур;

– способности обеспечивать сочетание этнического и глобального в формировании национального самосознания;

– потребности в присвоении и признании общечеловеческих ценностей.

В ходе эксперимента нами были выделены уровни ориентации студентов-педагогов на реализацию системы полиэтнического воспитания школьников: теоретический и практический, а также определены качественные характеристики готовности: высокий, средний и низкий.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в два этапа. На первом этапе проводился констатирующий эксперимент.

Его задачами являлись: изучение состояния учебно-воспитательного процесса вуза, направленного на ориентацию студентов-педагогов к реализации полиэтнического воспитания школьников в многонациональных коллективах школ; определение уровня развития специфических педагогических компетенций будущих учителей сельских школ, теоретической и практической готовности студентов к реализации полиэтнического воспитания школьников.

Выполнение этих задач предусматривало следующий порядок исследовательских действий:

1) определение показателей и критериев уровня развития у студентов готовности

к реализации полиэтнического воспитания школьников;

2) определение педагогических условий, способствующих ориентации студентов на систему полиэтнического воспитания сельских школьников;

3) опытно-экспериментальную работу по формированию готовности студентов к воспитательной работе в многонациональных коллективах сельских школ.

Была разработана шкала уровней готовности студентов к реализации полиэтнического воспитания школьников.

Высокий уровень характеризуется глубокими, систематизированными знаниями. Студенты имеют должное представление о системе полиэтнического воспитания школьников, у них развиты необходимые специфические компетенции, стиль общения и манера их поведения являются эталоном в сфере межнациональных отношений; проявляют глубокую заинтересованность к изучению истории, культуры обычаев и традиций сопредельных народов, владеют организационными умениями и навыками.

При среднем уровне знания неглубокие, степень овладения специфическими педагогическими компетенциями неполная, отсутствует система полиэтнического воспитания; деятельность носит скорее созерцательный, чем творческий характер; отношение к полиэтническому воспитанию положительное, но степень самостоятельности невысокая.

Низкий уровень определялся следующими показателями: студенты не осознают в необходимой степени важность работы по полиэтническому воспитанию школьников; знания о культуре бессистемные, непрочные; деятельность зачастую не достигает целей, применение компетенций в педагогической деятельности вызывает затруднения; имеют слабое представление о системе полиэтнического воспитания школьников; готовность к полиэтническому воспитанию невысокая.

Результаты констатирующего эксперимента показали слабую теоретическую

и практическую подготовленность студентов и учителей к полиэтнической воспитательной работе с учащимися в школах; недостаточно развитые специфические компетенции организации воспитательной работы в сфере межличностного общения, отсутствие системных знаний об индивидуальных и национальных особенностях школьников.

Формирующий эксперимент проходил в естественных условиях; в его задачи входило:

– определение педагогических условий, необходимых для ориентации студентов-педагогов на реализацию системы полиэтнического воспитания школьников;

– апробация теоретической модели ориентации студентов-педагогов на реализацию системы полиэтнического воспитания в сельской школе с учетом многонационального состава школ Республики Башкортостан.

Ориентация студентов-педагогов на реализацию системы полиэтнического воспитания школьников включала следующие этапы:

– в процессе чтения курса «Введение в педагогическую профессию» развивались такие профессиональные качества будущего учителя, как знание теории полиэтнического воспитания, особенностей полиэтнического воспитания в сельской школе, региональной педагогики;

– раздел «Теория и методика воспитания» предполагал развитие специфических компетенций по организации воспитательной работы в национальной школе. Особое внимание уделялось проблеме взаимосвязи национального и межнационального, использованию народных традиций в полиэтническом воспитании;

– лекционный курс раздела «Педагогика межнационального общения» включал работу над понятийным аппаратом системы полиэтнического воспитания; на семинарских и лабораторных занятиях развивались специфические педагогические компетенции полиэтнического воспитания, особенно:

Таблица 1

**Динамика развития уровней готовности
студентов к полиэтническому воспитанию школьников**

Группа	Кол-во	Время проверки	Уровни готовности					
			высокий		средний		низкий	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Контрольная	102	до проведения эксперимента	16	15,7	22	21,6	64	62,7
Эксперимент.	98	после эксперимента	30	29,4	40	39,2	32	31,4
Контрольная	102	до проведения эксперимента	13	13,3	19	19,4	6	67,3
Эксперимент.	98	после эксперимента	57	58,2	36	36,7	5	5,1
Контрольная	102	динамика	+14	+13,7	+18	+17,6	-32	-31,3
Эксперимент.	98		+44	+44,3	+17	+17,3	-61	-62,2

мировоззренческих ориентиров в области межнациональных отношений и мотивационно-ценностных ориентаций в сфере культуры межнационального общения;

– «Психолого-педагогический практикум» включал задания, связанные с решением задач межнационального общения, развитием личностных качеств: толерантности, миролюбия и т.д.;

– работа над курсовыми и дипломными проектами способствовали углублению и совершенствованию специфических педагогических компетенций в сфере полиэтнического воспитания;

– спецкурс «Особенности воспитательной работы в полиэтническом социуме школы» содействовал эффективной подготовке студентов к практическому применению знаний в период педагогической практики и реализации навыков организации воспитательной работы в дальнейшей профессиональной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют, что студенты экспериментальной группы зна-

чительно лучше подготовлены к воспитательной работе в полиэтническом социуме, чем студенты контрольной группы;

– педагогическая практика студентов предвыпускных и выпускных курсов способствовала закреплению знаний и развитию специфических компетенций по реализации системы полиэтнического воспитания школьников.

Педагогический эффект опытно-экспериментальной работы представлен в таблице 1.

Как видим, экспериментальная проверка педагогических условий свидетельствуют о существенных изменениях в развитии готовности студентов к реализации полиэтнического воспитания школьников и позволяют сделать вывод, что у студентов экспериментальной группы, профессиональная подготовка которых была дополнена разработанной нами моделью, наблюдалась положительная динамика готовности к реализации полиэтнического воспитания в сельском социуме. ■

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Г.М.Галиева

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, событие, субъективный опыт.

На каждом новом этапе развития человечества возникает необходимость в воспитании экологически грамотного гражданина, знающего общие закономерности развития природы и общества, понимающего, что история общества неразрывно связана с историей природы, умеющего все виды своей деятельности подчинить требованиям рационального природопользования.

О неблагоприятном состоянии окружающей природы говорят на всех континентах, на разных языках. Экологическое настоящее и будущее у всех народов общее, ведь все в нашем многосложном мире взаимосвязано. Природа хрупка и ранима. Из опасного противника, которым природа была на заре цивилизации, она превратилась в хрупкого товарища, требующего нашего покровительства. В связи с этим экологическое образование должно стать непрерывным процессом обучения, воспитания и развития личности.

Цель системы непрерывного экологического воспитания и образования – формирование системы научных и практических знаний, умений, обеспечивающих ответственное отношение каждого человека к окружающей природной среде и здоровью, а также обучение навыкам компетентного принятия решений в процессе природопользования.

В процессе экологического образования, воспитания и просвещения формируется экологическая культура. Экологическая культура дает возможность понять ценность живой природы, осознать экологические последствия человеческой деятельности, определить пути наименьшего ущерба для окружающей среды.

Модель экологической культуры представляет собой систему взаимосвязанных элементов: экологическое сознание, экологическое отношение и экологически ориентированная деятельность.

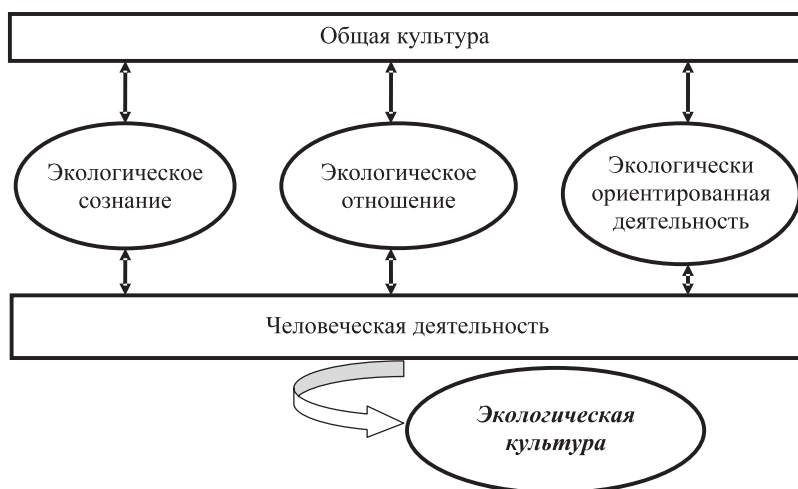


Рис. 1. Пути формирования экологической культуры из общей культуры в процессе человеческой деятельности

Каждый человек в обществе должен понимать, что такое экология и основную ее роль в жизни и деятельности человека. Общая культура, жизнедеятельность человека и экология взаимосвязаны. Экологическая культура формируется только тогда, когда общая культура человека включает в себе экологическое сознание, экологически правильное отношение к природе, ведет экологически ориентированную деятельность.

Воспитание высоконравственной, экологически грамотной личности – важная задача сегодняшнего дня. Человек, чувствующий себя хозяином Земли, воспринимая ее как Мать-кормилицу, а лес – как Отца, а не среду обитания, будет относиться к природе с любовью, рачительно и уважительно.

Процесс становления личности школьника длителен и сложен. Воспитательный процесс должен обеспечить осознание нравственных критериев, которыми должен руководствоваться человек. Это позволит учащимся понять свои и чужие поступки, сформировать нравственную оценку и самооценку.

При изучении таких предметов, как природоведение, география, физика, химия, математика, информатика, история, литература школьники должны получать знания о единстве и разнообразии окружающего мира, о взаимодействии живой и неживой природы, осознавать роль и значение природы в жизни человека и общества. При обучении основам наук в школе устанавливаются более тесные контакты с природой, воспитывается бережное отношение к ней.

Педагогический коллектив школы решает проблему повышения качества образовательного процесса не только путем дифференциации и индивидуализации обучения, личностно ориентированного подхода к обучающимся, но и путем воспитания экологической культуры учащихся.

Для внедрения активных форм экологического образования, связанных с

практическими действиями по изучению взаимоотношений между природой и обществом, способных дать обучающемуся экологические знания и сформировать мировоззрение, в школе разработан проект «Экология».

Цели проекта – воспитание экологической культуры, гражданственности и патриотизма учащихся, активизация природоохранной деятельности путем привлечения к мероприятиям экологического цикла, создание условий для подготовки учащихся к дальнейшей практической деятельности.

В ходе реализации проекта ставятся следующие задачи:

- выявить и поддержать творчески одаренных детей;
 - активизировать внеклассную работу по формированию культуры исследовательской и проектной деятельности;
 - совершенствовать методы и формы использования информационных технологий в образовательном процессе;
 - организовать новые формы общения и обмена опытом учителей и обучающихся;
 - распространить новые формы экологического просвещения;
 - способствовать развитию познавательных интересов школьников к углубленному изучению основ экологии;
 - привить навыки самостоятельной работы со справочной, научной литературой, статистическими и картографическими материалами, другими источниками, т.е. развивать навыки самостоятельного получения знаний и информации;
 - повысить профессиональное мастерство учителей;
 - сформировать целостное представление об особенностях природы нашего края;
 - способствовать формированию высокой культуры поведения в окружающей среде, ответственного отношения к природе как общественному достоянию
- К сожалению, предмет «Экология» исключен из базисного учебного плана. Это

привело к тому, что уровень экологической культуры населения в России и Татарстане, несмотря на важность экологического образования, не соответствует требованиям времени.

Школьный компонент учебного плана реализуется путем включения в учебно-воспитательный процесс элективных курсов по интересам учащихся. В нашей школе это такие образовательные программы, как «Основы медицинских знаний», «Химия в повседневной жизни человека», «Будь здоров! Всегда здоров!», «Химия и питание», «Экологическая математика».

Одним из направлений школьного экологического образования является экологизация школьных дисциплин. Реализация этого направления позволяет раскрыть потенциальные возможности каждого предмета в формировании «экологической» картины мира и на этой основе сформировать у учащихся системный подход к анализу экологических проблем разного уровня с использованием специфических для каждой науки методов познания окружающей действительности.

Так, с целью расширения знаний о растениях нашего края, воспитания средствами математики бережного отношения к природе и понятия о здоровом образе жизни при закреплении темы «Проценты» в пятом классе можно провести математическое путешествие по лесам. Во время путешествия учащиеся выполняют различные задания. Например, определяют процентное содержание компонентов в витаминных сборах (шиповник – 50% и малина – $x\%$; шиповник – 45%, брусника – 15% и крапива двудомная – $x\%$) или процентное содержание цветов каждого вида в букете, если известно общее количество цветов в букете и количество каждого вида (это задание можно провести в виде эстафеты по рядам).

Экологический компонент хорошо вписывается в каждый раздел математики:

- решение задач с экологической тематикой, составление задач учащимися на

основе справочно-информационного материала о состоянии окружающей среды;

- построение и чтение графиков о динамике развития экосистем разных уровней;
- измерительные практические работы.

Экологический компонент знакомит учащихся с такими понятиями, как экологический ущерб, стоимость водопроводной воды, рост населения и др.

Их значимость обусловлена тем вниманием, которое уделяется в настоящее время проблеме экологического воспитания и образования учащихся. Использование задач с экологическим содержанием на уроках математики и во внеклассной работе способствует а) разъяснению сущности экологических терминов, часто употребляемых в задачах; б) формированию некоторых представлений об экономике страны; в) воспитанию бережного отношения к национальному богатству страны; г) ознакомлению с применением некоторых математических методов в экологии.

Ученик должен воспитывать в себе чувство ответственности за состояние природы, осознавать необходимость личного участия в экологической деятельности. С этой целью организуются экскурсии в лес, на поляну, на родники. Во время этих экскурсий изучают новый материал по математике, решают проблемные задачи по сохранению родной природы. Такие уроки- экскурсии пробуждают интерес к математике, учат бережному отношению к родной природе.

Как показали беседы с учащимися, у большинства из них наблюдается потребительское отношение к природе.

В частности, для выявления образовательных потребностей школьников в знаниях и умениях, составляющих экологическую культуру, учащимся предлагается комплекс вопросов и диагностических заданий, позволяющих не только определить степень информированности учащихся в вопросах данной компетенции, но и вызвать у них интерес к изучаемой проблеме, например:

1. Является ли для Вас значимым знание факторов окружающей среды и их влия-

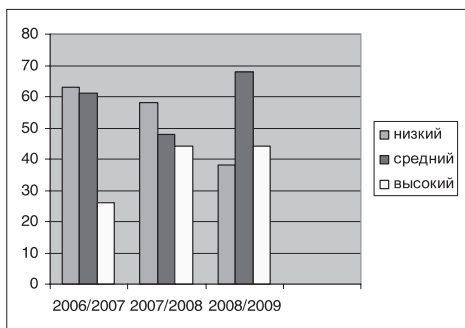


Рис. 1. Отношение учащихся к природе

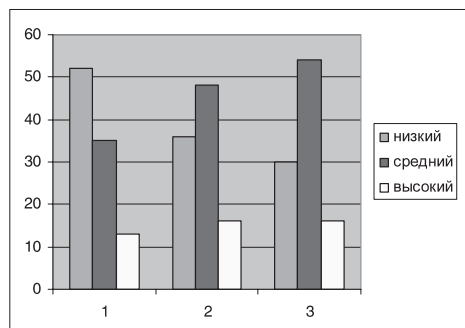


Рис. 2. Уровень экологической культуры учащихся

яния на здоровье человека? Перечислите известные Вам факторы.

2. Перечислите физические характеристики для оценки собственного здоровья.

3. Предложите пути и методы улучшения экологической обстановки в своем районе.

4. Удовлетворены ли Вы имеющимися знаниями и умениями в области экологии и здоровья человека или хотели бы их пополнить?

Следует также выявить жизненно важные для учащихся вопросы и предпочтительные для каждого ученика виды учебно-познавательной деятельности.

При формировании экологической культуры в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам необходимо создавать условия для самостоятельного решения школьниками познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других вопросов, решать лично значимые для школьника проблемы.

Учебно-познавательная деятельность должна быть в высокой степени самостоятельной, носить творческий и исследовательский характер и иметь высокую практическую направленность. В частности, при формировании экологической культуры необходимо иллюстрировать учебный материал различными примерами: показать влияние природных факторов на здоровье человека, привести методы измерения и определения основных физических характеристик человека и т.п. Для повышения

уровня мотивации учащихся на уроках следует включать сведения о регионе, исторический материал, материал практической направленности и т.д.

Выявление знаний, умений и качеств личности осуществляется по специально разработанным показателям и критериям в ходе наблюдения за деятельностью учащихся, беседы с ними, анкетирования, тестирования и др.

Уровень сформированности экологической культуры учащихся с каждым годом растет, о чем свидетельствует приведенная ниже диаграмма.

Экологическая культура проходит через все образовательные области в содержании образования. Наиболее ярко эта направленность представлена на уроках биологии, математики, информатики, физики, ОБЖ, физической культуры, технологии, химии.

Экологическая культура формируется не только при изучении учебных предметов, но и через организацию школьной жизни. В школе стали традиционными Дни земли, птиц, летние однодневные и многодневные походы, где учащиеся приобретают от общения с природой только положительное: здоровье, практические умения, эмоциональный подъем.

Учащиеся нашей школы неоднократно принимали участие в республиканских научно-практических экологических конференциях и добивались успеха.

Облик нашей школы с обширными цветниками радует всех. Это результат труда

наших учащихся, стремление учителей привить экологическую культуру школьникам.

Для осуществления стоящих перед нашей страной задач по превращению каждого ее уголка в цветущий край необходимо своевременно формировать экологическую культуру, эстетическое отношение к природе, развивать любовь к ней и нести ответственность за ее состояние.

Литература

1. *Гайсин, М.И.* Эколого-экономическая культура учащейся молодежи: монография /

М.И. Гайсин, И.Т. Гайсин, Ш.Ш. Галимов. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. – 160 с.

2. *Глазачев, С.Н.* Экологическая культура: учебное пособие / С.Н. Глазачев, О.Н. Козлова. – М.: Горизонт, 1997. – 208 с.

3. *Глазачев, С.Н.* Экологическая культура, образование и цивилизация. Выбор России / С.Н. Глазачев // Наука и школа. – 1997. – № 3. – С. 32–37.

4. *Дерябо, С.Д.* Экологическая педагогика и психология: учебное пособие / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 408 с.

5. *Хазеев, Г.Х.* Экологическое образование в сельской школе: методическое пособие / Г.Х. Хазеев. – Казань, 2002. – 182 с. ■

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

С.М.Файрушина

Ключевые слова: экологическая культура учащихся.

Ежегодно во всем мире и в нашей стране миллиарды тонн твердых отходов поступает в биосферу, нанося тем самым непоправимый урон как живой, так и неживой природы. В глобальных масштабах изменяется круговорот воды и газовый баланс в атмосфере. Огромное количество видов живых существ подвержены воздействию опасных веществ, в том числе на генетическом уровне, отсюда вытекает поражения целого ряда поколений организмов, а может и множества. Стало очевидным, что и люди не застрахованы от жатвы плодов своей беспечности и халатного отношения к природе. Так, лишь по пришествию нескольких десятилетий после создания крупных промышленных узлов, на которых велся недостаточно или не велся вовсе контроль над выбросами токсичных отходов в биосферу, в окрестностях стали появляться на свет дети с очевидными мутациями. Если люди в состоянии позаботиться о себе, животные и растения сами на это не способны, поэтому необходимо тщательно следить за разви-

тием и жизнедеятельностью организмов в зонах прямого и косвенного воздействия промышленных предприятий и смежных с ними объектов [1, с.14].

Отходы – это неиспользуемые непосредственно в местах их образования отходы производства, быта, транспорта и другие, которые могут быть реально или потенциально использованы как продукт в других отраслях хозяйства или в ходе регенерации. Они представляют собой остатки материалов, сырья, полуфабрикатов, образовавшиеся в процессе изготовления продукции и утратившие полностью или частично свои полезные или физические свойства. Все промышленные и коммунальные отходы делят на твердые, жидкие и газообразные. К твердым отходам относят остатки производства металлов, дерева, пластмасс, пыли минерального и органического происхождения, промышленный мусор и так далее. К жидким – относят производственные сточные воды, отработанные органические растворители. К газообразным – относят выбросы промышлен-

ных печей, автотранспорта (Коробкин В.И. и др., 2001) [4, с.234].

Одной из труднейших экологических проблем и первостепенных задач любого города и населенного пункта является удаление, утилизация и нейтрализация бытовых отходов.

Для разъяснения и ознакомления с твердыми бытовыми отходами, их влиянии на окружающую среду необходимо проводить в школах эколого-ориентированные занятия на уроках естественнонаучных предметов. Проводимые беседы, экскурсии, различные исследования по изучению бытовых отходов с точки зрения воздействия их на окружающую среду смогут формировать бережное отношение к природе у подрастающего поколения. Например, в краеведческой работе с учащимися следует предусмотреть экскурсии на очистные сооружения городской канализации, выявить пути и способы удаления твердых бытовых отходов. Целесообразно поручить учащимся составить сообщение по теме «Мое мусорное ведро». В нем можно раскрыть состав бытовых отходов, возможности утилизации части из них и способы удаления непригодного для дальнейшей переработки и использования мусора.

Сообщение по проблемам, связанным с городским мусором, может быть построено по следующим темам:

1. **Производственные отходы и бытовой мусор.**

2. **Воздействие бытового мусора на экологическое состояние окружающей среды.**

3. **Состав бытовых отходов по месту проживания.**

4. **Вторичное использование компонентов бытовых отходов в производстве.**

5. **Причины появления мусора вблизи школы, дома и меры предотвращения его появления.**

6. **Предложения по улучшению санитарно-гигиенического состояния городской среды.**

Также на уроках естественнонаучного цикла при изучении вопросов охраны при-

роды необходимо привести следующие интересные факты:

1) в настоящее время на каждого горожанина приходится от 150 до 600 кг мусора в год (в Татарстане 250–300 кг). По подсчетам специалистов, если мусор не уничтожать, то через 10–15 лет он покроет всю нашу планету слоем толщиной 5 м;

2) для того, чтобы в природной среде разложилась бумага, требуется от двух до десяти лет, консервная банка – более 90 лет, фильтр от сигареты – 100 лет, полиэтиленовый пакет – более 200 лет, пластмасса – 500 лет, стекло – более 100 лет;

3) экологически опасен пористый стайроформ, из которого делают одноразовые стаканы. Если расставить в ряд стаканы, использованные в год, они опояшут Землю по экватору 463 раза. Этот пластик не разлагается в природе, а при его производстве из дорогостоящей нефти в атмосферу выделяются хлоруглероды, разрушающие озоновый слой;

4) одна лампа дневного света содержит около 100 мг ртути. Лишенная герметичности, выброшенная лампа на свалку, способна загрязнить 500 тыс. куб. м воздуха на уровне предельно допустимой концентрации (ПДК);

5) значительную токсикологическую опасность несут в себе попадающие на свалку бытовых отходов свинцовые аккумуляторы для автомобилей. В среднем в каждом из них содержится от 8,5 до 9,5 кг свинца;

6) собранные 20 кг макулатуры сохраняют одно крупное дерево, а одна тонна макулатуры сберегает 0,5 га леса среднего возраста;

7) бытовой мусор содержит 20–40% макулатуры, до 40% пищевых отходов, 2–5% цветных и черных металлов и пластмасс, до 4–6% стекла и текстиля;

8) учеными подсчитано, что металлы из свалок могут обеспечить региональную потребность в железе на 7%, в алюминии на 8%, а олове на 19%;

9) лишь 1% сырья, которое добывает человек, используют, а остальное превращается в отходы, загрязняющие среду [1, с.222].

10) город Набережные Челны с населением более полумиллиона человек убирается 89 мусоровозами, обслуживая 2700 объектов. Заключено 1750 договоров, ежедневно вывозится 3000 куб.м. ТБО, 85% которых составляет мусор жилого фонда [3, с.324].

Так же в процессе изучения предметов естественнонаучного цикла целесообразно

организовать факультативные курсы по изучению экологического состояния региона. В ходе исследования нами разработан и апробирован *факультативный курс* «Развитие экономики и экологическое состояние региона» для учащихся 9-10 классов (см. табл. 1).

Такие факультативные курсы позволяют не только глубже усваивать вопросы взаимодействия природы и общества, они также помогают выработать у учащихся практических умений, навыков по сохранению и улучшению окружающей среды.

Таблица 1

Программа факультативного курса «Развитие экономики и экологическое состояние региона» (17 часов)

№ п/п	Тема	Экономика	Экология	Часы
1	Введение: рассмотрение целей, задач программы курса	Актуальность проблемы изучения экономического развития региона	Актуальность изучения экологического состояния окружающей среды Республики Татарстан	1
	Развитие промышленности и её влияние на окружающую среду	<p>1. Нижнекамский ТПК. Энергетика комплекса. Набережночелнинская ТЭЦ (1), Нижнекамские ТЭЦ (2), Заинская ГРЭС и Нижнекамская ГЭС</p> <p>2. Компоненты дымовых выбросов ТЭС в зависимости от влияния технологии сжигания топлива</p> <p>3. Развитие машиностроительных предприятий комплекса. ОАО КамАЗ и «ЕлАЗ»</p>	<p>1. Промышленное загрязнение окружающей среды. Основные виды загрязнения. Химическое загрязнение атмосферы, водоемов, грунтовых вод, почв. Загрязнение поверхности почвы твердыми отходами, отвалами вскрышных пород и золы. Способы уменьшения влияния на среду промышленных загрязнений</p> <p>2. Мазут. Уголь. Зола. Выбросы вредных веществ в атмосферу, их чистка и утилизация. Использование и расход воды ТЭС. Экологические проблемы, связанные со строительством Нижнекамской ГЭС</p> <p>3. Характер выбросов загрязнителей машиностроительного комплекса. Выбросы вредных веществ в атмосферу, загрязнение используемых вод. Стоки машиностроительных предприятий. Твердые отходы – шлак, зола, пыль и т.д. Проблемы очистки и утилизации отходов. Влияние ОАО КамАЗ на окружающую среду города Набережные Челны. Основные загрязняющие вещества. Последствия пожара на заводе двигателей. Меры, предпринимаемые для снижения количества выбросов загрязняющих веществ</p>	

Продолжение табл. 1

№ п/п	Тема	Экономика	Экология	Часы
2		<p>4. Химическая и нефтехимическая промышленность – ведущая отрасль народного хозяйства республики. Предприятия «Нижекамскнефтехим» и «Нижекамскшина». АО «Химзавод им. Л.Я.Карпова», Новоменделеевский химический завод</p> <p>5. Развитие нефтяной промышленности РТ. Объекты НГДУ «Прикамнефть»</p> <p>6. Предприятия строительной индустрии комплекса</p> <p>7. Транспортная сеть района. Агрыз – крупная узловая станция на Казанском участке Горьковской железной дороги. Главные автомобильные дороги. Крупный речной порт – Набережные Челны, пристани Елабуга, Красный Ключ. Аэропорт Бегишево</p>	<p>4. Влияние предприятий химической промышленности на окружающую среду. Выбросы нефтехимических комплексов. Состав химических выбросов. Использование воды в химической и нефтехимической промышленности. Сточные воды. Твердые отходы, нарушение ими земель, почв и затраты на их рекультивацию</p> <p>5. Воздействие нефтяной промышленности на окружающую среду. Загрязнение недр, воздуха, поверхностных и подземных вод, почвенного покрова. Динамика выбросов загрязнителей</p> <p>6. Влияние предприятий строительной индустрии на атмосферный воздух, педосферу, гидросферу. Причины увеличения выбросов. Мероприятия по сокращению загрязнений</p> <p>7. Влияние транспорта на окружающую среду. Автомобильный транспорт – главный загрязнитель атмосферного воздуха. Способы уменьшения содержания вредных веществ в выхлопных газах. Рациональная организация движения городского транспорта</p>	10
3	Агропромышленный комплекс и окружающая среда	<p>1. Основные направления специализации сельского хозяйства. Сельскохозяйственные угодья района. Борьба с эрозией. Севооборот. Применение органоминеральных удобрений.</p> <p>2. Развитие животноводства в РТ</p>	<p>1. Причины изменения земельного фонда. Преимущества безотвальной обработки почв. Последствия чрезмерного использования минеральных удобрений и ядохимикатов в с/х</p> <p>2. Экология животноводства. Типы сельскохозяйственных загрязнений: загрязнение воды стоками животноводческих ферм; загрязнение пестицидами и их остатками; загрязнение почвы тяжелыми металлами; загрязнение почвы и продуктов питания нитратами</p>	2

Окончание табл. 1

№ п/п	Тема	Экономика	Экология	Часы
4	Экология городов	Человек и городская среда. Экологические проблемы городов Набережные Челны, Нижнекамск, Елабуга, Менделеевск, Агрыз, Мензелинск, Заинск	Основные загрязнители атмосферы. Динамика выбросов вредных веществ в атмосферу. Шумовое загрязнение. Биологическое загрязнение. Тепловое загрязнение. Радиационное загрязнение. Электромагнитное загрязнение. Способы уменьшения влияния на среду промышленных загрязнений. Твердые бытовые отходы. Источники ТБО. Влияние твердых бытовых отходов на окружающую среду. Опасность свалок бытовых отходов. Проблемы переработки бытовых отходов	3
5	Охрана окружающей среды региона	Экономический механизм природопользования и охраны окружающей среды	Рациональное использование природных ресурсов и устойчивое развитие. Экологический мониторинг. Будущее человечества	1

Для того чтобы в полной мере ощутить серьезность экологических проблем, стоящих перед городами, в ходе проведения данного факультативного курса можно организовать *экскурсию* на городскую свалку.

Свалки – это обширные площадки на равнинной местности, поделенные на так называемые карты-контура, которые закреплены за конкретными муниципальными образованиями (районами и микрорайонами городов) [2, 201]. Мусор вывозится на свалки специальными машинами, которые по мере сбора прессуют его и затем вываливают в определенном месте карты. Образующиеся после сваливания мусорные горы выравниваются специальными бульдозерами, которые по идее должны пересыпать каждый очередной слой слоем грунта. Поскольку никакого разделения мусора не происходит, в одном слое оказываются и пищевые отходы, и бумага, и строительный мусор, и даже производственные отходы (обрезки, стружки, упаковка) каких либо предприятий или магазинов. Разумеется, все атмосферные осадки свободно фильтруются через слои мусора и попадают в подземные горизонты, загрязняя подземные воды, ближайшие к поверхности. Но настоящим бичом наших свалок явля-

ются пожары. Самовозгорание происходит от случайно брошенного окурка, либо вандализма. Дымовые шлейфы свалок, особенно в жаркую летнюю погоду, являются верным признаком любого городского полигона для захоронения бытовых отходов. Горит не только мусор, находящийся на поверхности, но и даже уже погребенные под слоем грунта отходы, известны случаи выгорания целых подземных полостей, в которые проваливалась работавшая на свалке тяжелая техника.

Знакомство со свалкой лучше начать с посещения отдела в коммунальной службе города, работники которого непосредственно занимаются этой проблемой. Они, безусловно, введут вас в курс дела и расскажут о наиболее сложных аспектах удаления отходов. Они же объяснят, где находится свалка и как до нее лучше и безопасней добраться. Вам предстоит сделать лишь самую общую оценку, ответив на ряд несложных вопросов:

- как далеко от города или населенного пункта находится свалка мусора, и какова её площадь;

- является ли она санкционированной или возникла самопроизвольно (кто-то начал вываливать мусор, а остальные про-

должны – такое тоже часто случается на просторах отечества);

- есть ли какие-либо фиксированные границы свалки (земляная насыпь, ограждение);

- на какой форме рельефа расположена территория свалки (заброшенный карьер, ровная местность, старое поле);

- есть ли вероятность загрязнения стоками со свалки поверхностных природных вод (реки, озера);

- охраняется ли свалка;

- есть ли на свалке или рядом с нею предприятие, занимающееся извлечением полезных компонентов, нет ли граждан, которые взяли на себя эту функцию в порядке личной инициативы и коммерческого риска;

- случаются ли на свалке пожары, если да, то, как часто и по каким причинам;

- какие промышленные предприятия используют свалку для удаления своих отходов, и к какой категории относятся эти отходы, насколько они совместимы с обычным бытовым мусором;

- какова перспектива этой свалки, и в какой степени она соответствует потребностям удаления отходов из города;

- как используются земли, выходящие на непосредственный контакт со свалкой;

- что, на ваш взгляд, можно и нужно сделать, чтобы оптимизировать процесс захоронения отходов.

После посещения городской свалки учащиеся наверняка придут к выводу о том, что самым лучшим решением проблемы было бы разделение отходов, поскольку это позволило бы их раздельно захоронить или перерабатывать. И далее можно дать задание – *сообщение* «Реше-

ние проблем переработки отходов», где они могли бы использовать наглядный материал, полученный на экскурсии, используя ответы на вопросы, полученные во время экскурсии.

Проведение такой экскурсии позволит учащимся осознать серьезность и опасность экологических проблем своей местности. Многостороннее и глубокое решение проблемы утилизации и переработки отходов – длительный и кропотливый процесс, которым предстоит заниматься ряду поколений ученых, инженеров, техников, экологов, экономистов, рабочих разного профиля и многих других специалистов. Также необходимо уделять внимание экологическому воспитанию учащихся школ. Для этого рекомендуется проводить эколого-ориентированные уроки, факультативные курсы, экскурсии, где предусмотрены экологические вопросы.

Литература

1. *Арустамова, Э.А.* Экологические основы природопользования: учебное пособие / под ред. Э.А.Арустамова. – М.: Дашков и К^о, 2001. – 236 с.

2. *Вишняков, С.М.* Экология и охрана окружающей среды: толковый терминологический словарь / С.М.Вишняков, Г.А.Вишняков, В.И.Алешукин, Н.Г.Бочарова. – М.: Всемирный следопыт, 1998. – 292 с.

3. Государственный доклад о состоянии природных ресурсов и об охране окружающей среды Республики Татарстан / науч. ред. Н.П. Торсуев; сост.: М.М. Аладжаев, Л.А. Астафьева, В.И. Бармин и др. – Казань: Министерство экологии природных ресурсов, 2006. – 502 с.

4. *Коробкин, В.И.* Экология / В.И.Коробкин, Л.В.Передельский. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 576 с. ■

ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

О.К.Ольхова

Ключевые слова: театрально-игровая деятельность, интеграция, дополнительное образование, эстетическое воспитание.

Искусство театра представляет собой органический синтез музыки, танца, живописи, скульптуры, риторики, актерского мастерства, сосредотачивает в единое целое средства выразительности, имеющиеся в арсенале отдельных искусств, и тем самым создает условия для воспитания целостной творческой личности.

Детский самодеятельный театр, в котором интегрируются самые разные виды деятельности, обладает мощными ресурсами воспитывать творческое Я человека, пробуждать в нем творческую мотивацию для реализации замыслов в самых разных видах деятельности.

Л.С.Выготский считал театральную постановку самым частым и распространенным видом детского творчества, основной закон которого заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе. Важно не только то, что создают дети, но и то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении [1].

Научные исследования (М.Г.Дубровин, А.С.Макаренко, Е.Ю.Сазонов и др.) и анализ опыта детских театральных коллективов показывают, что в процессе постановки пьесы дети занимаются словесным творчеством, изготовлением бутафории, декораций, костюмов, они лепят, шьют, участвуют в общем творческом процессе, то есть перед ними раскрывается широкое пространство реализации своих задатков, способностей, дарований, пробы разных сил.

Коллектив педагогов театра музыки и танца «Щелкунчик» областного Дворца творчества детей и молодежи им. В.П.Поляничко г. Оренбурга на протяжении

ряда лет работает над созданием теоретических, методических, практических разработок театральной педагогики, способствующих эффективному гармоничному развитию личности каждого ребенка, выстраивая образовательный процесс на основе интегративного подхода.

В «Большом советском энциклопедическом словаре» дано следующее определение термина «интеграция» (лат. – восстановление, восполнение) – 1) Понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию. 2) Процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации.

Оба эти значения важны: в первом случае мы говорим о педагогическом пространстве как воспитательно-образовательной среде, стимулирующей ребенка к развитию. Именно она является тем самым, упоминающемся в определении, «организмом». Мы рассмотрим один из возможных путей создания оптимальных педагогических условий на базе театрально-игровой деятельности, поэтому будем опираться на второе значение термина «интеграция».

Дополнительное образование как многовариантное образование предоставляет возможность выбора форм обучения, методов работы педагогов, учебной литературы и совершенствования образовательных программ, их обогащение инновационными и авторскими методическими разработками.

В дополнительном образовании появляются тенденции к широкой интеграции в содержании и структуре образовательного процесса; к общей гуманизации и гумани-

таризации; к личностно-ориентированному подходу, базирующемуся на образовательном запросе семей, в условиях социального разделения общества. Одним из важнейших принципов организации образовательного процесса является принцип межпредметной интеграции, позволяющий формировать у детей целостные представления об окружающем мире. Например, синхронизация – приведение содержания двух или нескольких образовательных программ к синхронности, то есть зависимому друг от друга по времени изучению. При этом синхронизированы могут быть как программы целых курсов, так и отдельные темы, что, как показывает практика, является более доступным.

С практической точки зрения интеграция предполагает преодоление дисциплинарной разобщенности, усиление межпредметных связей, снижение перегрузок, расширение сферы получаемой детьми информации.

Интеграция позволяет рациональнее использовать время занятий, посвятив тем самым высвобождаемое время восстановлению и укреплению здоровья, полноценному отдыху и творческой деятельности детей.

Осуществляя эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста, педагоги театра музыки и танца «Щелкунчик» (далее – ТМТ «Щелкунчик») придают большое значение интеграции всех видов искусства и художественно-творческой деятельности, которая эффективнее реализуется в учебно-воспитательном процессе в интегрированных циклах занятий, эстетических событий, объединенных общим тематическим содержанием, включающих восприятие произведений искусства и создание детьми образов предметов и явлений в художественной деятельности.

Интегрированные циклы занятий представлены в учебно-методических пособиях к образовательной программе театра.

Основу учебно-образовательного процесса с дошкольниками в ТМТ составля-

ет театрально-игровая деятельность как мощное и педагогически перспективное образовательное средство, которое включает в себя и игру, и музыкальную, и изобразительную, и художественно-речевую деятельность, что отображает большой интегративный потенциал данного вида художественно-творческой деятельности.

Педагоги-практики, руководящие процессом театральной деятельности ребенка, решают следующие задачи:

- создать условия для воспитания и творческой самореализации коммуникабельно владеющего своим телом ребенка;

- разнообразить и расширить личный жизненный опыт детей, обогатить новыми эмоциональными и эстетическими переживаниями, позволить реализовать потребность в общении, расширив его социальный круг;

- формировать умение ориентироваться и действовать в реальных ситуациях, насыщенных случайностями, импровизировать;

- стимулировать ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию, возможных при наличии основных психологических образований: рефлексии, целеполагания, планирования и предвосхищения результатов;

- создать условия для психологической компенсации (восстановление чувства внутренней стабильности и самовосприятия в связи с переживанием несостоятельности в различных жизненных аспектах);

- познакомить ребенка со спецификой коллективной работы, требующей распределения функций и четкого выполнения своих обязанностей, слаженной работы всех участников, независимо от их личных проблем; установления коммуникативных связей в коллективе, невзирая на индивидуальные симпатии или антипатии;

- способствовать установлению благоприятного психологического микроклимата в коллективе;

- помочь в ориентации ребенка в культурологическом наследии человечества и

освоении основ исполнительской, зрительской и общей культуры;

– способствовать формированию у каждого воспитанника эстетической творческой способности;

– знакомить с историей театрального искусства; развивать познавательные интересы детей через расширение их представлений о видах театрального искусства, театральных профессиях, театральном здании в доступных для возраста пределах.

Театральное образование как система профессиональной подготовки артистов, режиссеров, художников, театроведов и других работников театрального искусства зародилась в театре Древнего Рима (школа Росция, I в. до н.э.), первое театральное учебное заведение появилось в Китае в VIII в. В эпоху Возрождения актерскому мастерству обучали в театрах актеры и драматурги, стоящие во главе трупп. Педагогическую систему подготовки актеров выработали деятели школьного театра, получившего распространение с XV–XVI вв. в учебных заведениях стран Европы, а с XVII в. – в России.

К началу XXI в. более чем четырехсотлетняя история отечественного театрального движения приобрела тенденцию «к объединению и самоосмыслению, которые происходят по двум основным направлениям:

– театр как обучающая и развивающая среда;

– театр, где играют дети, как осуществление поиска новой театральной эстетики» [2].

В работах по театру и детской самостоятельности исходным рассматривается положение о формировании самостоятельной творческой личности путем самостоятельной творческой деятельности, построенной на основе самоуправления.

Синтетичность театральной деятельности представляет собой универсальную систему, работающую на сплочение в творческом процессе и оптимизацию социально-культурного уровня каждого ее участника, независимо от возраста: детей,

педагогов, семей, участвующих в «театральной жизни» ребенка. Понятие «творческая деятельность» определяется творческой активностью, навыками творчества, то есть параметрами творческого потенциала с одной стороны, и темпераментом, характером, волей и другими особенностями личности – с другой. Творчество всегда индивидуально, поэтому основной задачей педагогов является обеспечение комфортных условий, стимулирующих к творчеству каждого ребенка. Чем больше возможностей создается для творческого самовыражения детей, тем больше шансов обнаружения и выращивания одаренных, редких, ярких, сильных и разнообразных талантов. По мнению С.Т.Шацкого, «начатки творческой силы существуют почти у всех, маленьких и больших людей – надо лишь создать для их проявления подходящие условия» [3].

Экспериментально выявлено (В.М.Букатов, А.П.Ершова), что дети в творческой группе попеременно являются и исполнителями, и режиссерами, и критиками, то есть детская группа, независимо от уровня ее подготовленности и возраста, входящих в ее состав участников, способна к творческому поиску и взаимному обучению. В связи с этим роль педагога сводится к моделированию учебных ситуаций, позволяющих каждому ребенку почувствовать себя самостоятельным исполнителем, режиссером, выполняющим задание и способным предъявить результат своей работы для критического осмысления группе. Педагог стимулирует творческую активность детей путем предоставления возможности каждому внести свой вклад в общую работу. Принцип «творческого подхода» позволяет ребенку направить силы на итоговую творческую работу, в процессе выполнения которой будут объединены все знания, полученные на различных занятиях. Успешное применение данной методики возможно в условиях взаимного уважения, интереса и доверия детей друг к другу, а также между педагогом, детьми и родителями.

В ТМТ детям предлагаются следующие дисциплины: театральная игра, актерское мастерство, пластика, танец, вокал, сценическое движение, сценическая речь, история театра, изобразительность, риторика.

Многолетний опыт и наблюдения показывают, что для знакомства с детьми любого возраста и привлечения их к театральным занятиям наиболее перспективными являются игровые тренинги, построенные на базе социоигровых методик работы, а также театральных, подвижных, народных и других игр.

При построении тренинговых занятий следует учитывать возраст детей, психологические особенности и физиологические возможности, а также индивидуальные отличия и их степень подготовленности к конкретному типу подобранных педагогом упражнений и игр.

На начальном этапе обучения большое внимание педагоги уделяют созданию атмосферы взаимного доверия и постоянной включенности каждого ребенка в общий ход занятия, что приводит к повышению работоспособности всех участников и ускоряет процесс сближения и сплочения группы.

Педагогическая оценка работы детей должна базироваться на знании их психологических возрастных особенностей, при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности, трудолюбие, понимание важности самовоспитания и реальные шаги, сделанные в направлении саморазвития. В целом каждую роль или новую постановку необходимо сравнивать с более ранней работой, тогда можно судить о наличии динамики и творческого роста исполнителя или всего коллектива в течение данного временного интервала. Естественность и органичность – нормальное детское состояние, отражающее его мироощущение. Именно они являются критериями оценки детского исполнительского творчества.

Однако детей необходимо приучать к составлению собственных критических умозаключений по поводу увиденных чу-

жих или, что особенно важно, своих результатов работы. Чтобы зритель смог составить собственный критический отзыв об увиденном спектакле, он должен быть компетентным в данной области искусства, понимать его специфику, а также опираться на собственный искусствоведческий кругозор и эстетический вкус, даже если они еще только начинают формироваться.

Создание адекватного отношения к своей работе, просмотренным спектаклям других детских или профессиональных коллективов, видеоспектаклей, прослушивание радиоспектаклей, анализ литературных произведений формируют навыки критического осмысления собственных впечатлений, что приучает ребенка к рефлексии и формированию собственных эстетических взглядов и мнений, которыми дети обмениваются в ходе обсуждения друг с другом, педагогами, зрителями.

Большие воспитательные возможности театрально-игровой деятельности объясняются тем, что в процессе ее осуществления создаются благоприятные условия для формирования и освоения детьми разных типов общения: общение в реальной жизни; сценическое общение при исполнении своей роли; общение в ходе работы над собственной ролью, костюмом, прической, макияжем, художественным оформлением спектакля; общение с широким кругом лиц: руководителем, членами семьи, взрослыми-консультантами и др.; общение по поводу увиденного, обсуждение, составление собственных критических суждений.

Работая с партнером, ребенок ориентируется на реально существующего и доступного ему для непосредственного контакта оппонента. Экспрессивное поведение человека (педагога, артиста) проявляется в интеграции мимического и интонационного сопровождения речи, когда в одно целое сливаются некинетики явления: темп речи, мелодика, ритмика, тембр голоса и др. с кинетическими явлениями: мимикой, пантомимикой, пластикой тела и жестикой. Каждое переживаемое

эмоциональное состояние человека сопровождается изменением выражения лица, соответствующей мимикой, пантомимикой, речевыми интонациями, экспрессией выражений, являющимися доступной информацией о его психическом состоянии для партнера по общению.

Важно создать ребенку ситуацию успеха в сценической деятельности, которая является определяющим этапом для развития коммуникативных навыков: публично выступать, уметь себя держать перед публикой, завоевывать и удерживать внимание аудитории и прочее. Именно эти навыки позволяют ребенку быть более успешным в жизни.

Возможность реализовать свой творческий потенциал в процессе коллективной, художественной деятельности – основа оптимальных условий для развития ребенка. Действенно-игровое познание и отражение действительности естественно для внутреннего мира ребенка, поскольку помогает ему проявить собственную эмоциональную активность, воображение и наблюдательность. Он учится приспосабливать особенности возрастных изменений к сценической работе, чему способствует индивидуальный подбор ролей и психофизических характеристик героя к реальному исполнителю.

Художественная деятельность способствует гармоничному формированию личности. Она имеет отражательную и информационную основу: познание окружающей действительности и в то же время распространение и популяризация знаний. Искусство оказывает большое воспитательное и познавательное воздействие на человека, так как позволяет ему значительно расширить свой жизненный опыт, удовлетворять свои растущие интересы к окружающему миру и социуму. В целом основой театральной деятельности является обеспечение интеллектуального, нравственного и эстетического развития ребенка; воспитание его творческой индивидуальности; пробуждение интереса и отзывчивости к искусству театра и актерской деятельности.

У детей, занимавшихся театральной деятельностью в течение нескольких лет, наблюдается: значительное повышение уровня рефлексии и самосознания; развитие чувства собственного достоинства, гармонизация процесса самоактуализации в окружающем мире; развитие эмпатии; рост творческой активности, развитие творческих способностей, расширение познавательных интересов, личностный рост ребенка; облегчение процессов социализации путем развития и расширения коммуникативных навыков вербального и невербального общения и партнерских отношений; понимание специфики коллективной деятельности, разумного разделения функций в процессе совместной деятельности; повышение культурного уровня, формирование эстетического вкуса, развитие речи.

Таким образом, интегративный подход в театрально-игровой деятельности позволяет создавать оптимальные педагогические условия для эстетического воспитания подрастающего поколения в учреждении дополнительного образования детей, что доказывает целесообразность одного из условий выдвинутой гипотезы в рамках научного исследования по теме «Театр музыки и танца учреждения дополнительного образования детей как фактор развития эстетической культуры подростка».

Научная новизна данного исследования отражена в уточнении понятия «эстетическая культура подростков» с позиций культурологического и личностно-деятельностного подходов; определении роли и места театра музыки и танца в решении проблемы развития эстетической культуры подростков в учреждении дополнительного образования детей; разработке и обосновании структурно-функциональной модели развития эстетической культуры подростков в театре музыки и танца учреждения дополнительного образования детей.

Разработанные и апробированные на базе образцового коллектива «Театр музыки и танца «Щелкунчик» областного Дворца творчества детей и молодежи им.

В.П.Поляничко г.Оренбурга технология создания спектакля, представленная как художественно-педагогический проект, и диагностический инструментарий для определения уровня развития эстетической культуры подростков, внедрены в воспитательный процесс учреждений дополнительного образования детей Оренбургской области и г. Самары.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Воображение в детском возрасте / Л.С.Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
2. Театр, где играют дети / под ред. А.Б. Никитиной. – М.: ВЛАДОС, 2001.
3. *Шацкий, С.Т.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П. Кузина. – М.: Педагогика, 1980. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ПЕРЕЖИВАНИЕ И УРОВНИ РЕФЛЕКСИИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Л.Р.Фахрутдинова

Ключевые слова: переживание, уровни рефлексивного сознания: полагающий, сравнивающий, определяющий, синтезирующий и трансцендентный.

В отечественной психологии традиционно связывают переживание с сознанием человека. Так, впервые в советской психологии к проблеме переживания обратился Л.С. Выготский, который ввел переживание, во-первых, как «единицу сознания», во вторых, как динамическую, т.е. движущую поведением, величину, в третьих, как единицу, в которой представлена личность в социальной ситуации развития» [1]. По мнению другого лидера отечественной психологии, С.Л. Рубинштейна, сознание человека состоит из двух аспектов: знания и переживания [3]. Наше исследование связано с изучением форм рефлексии, находящихся в соответствии с этапами становления самосознания человека: *полагающей, сравнивающей, определяющей, синтезирующей и трансцендирующей* [4, с.202].

Полагающая рефлексия, производящее первое отличие самости субъекта от его жизнедеятельности в широком спектре ее возможных ожиданий. Полагающая рефлексия впервые разграничивает тотальное, ощущаемое (Я и не-Я). Само Я получает лишь негативные определения как чистая отрицательность, как не-Я.

Сравнивающая рефлексия позволяет подняться над каждым психологическим образованием (ощущение, образом, состоянием и др.), что позволяет явлениям сознания выступать в сравнении (это есть в А и Б, но также и в С, и в ... В). Современная наука (особенно эмпирическая) строится в основном на данном уровне рефлексии.

Везде, где есть ставшая организованность, везде, где есть сведение многого к одному общему знаменателю, везде, где требуется фиксация наличного, – там сравнивающая рефлексия являет себя в постоянном облике – как *очевидность*. Субъект ощущает, что все ясно и понятно. Не-Я истончается до нуля. Все позитивные определения не-Я становятся определителями Я.

Определяющая рефлексия впервые обнаруживает несовпадение и противоположность Я (субъект) и не-Я (объекта).

Определение не-Я отчуждает и объективирует законы субъективной деятельности, ее опредмечивание; происходит превращение позитивных определений Я в позитивные определения не-Я – как независимо от существующего объекта, сущность которого мне открывается, но противостоит (рис. 1).

Синтезирующая рефлексия собирает самоопределившуюся личность среди многого в одно. Многие структуры Я распознаются как не-Я, чуждое, наведенное. В каждой структуре Я определяется свечение не-Я, объектная реальность теряет свою обособленность и независимость существования. Синтезированное Я обнаруживает свои связи с Миром, свою укорененность в нем. Лишь ассоциированный с внутренним Я объектный мир получает свою подлинную жизнь и осуществление. На данном уровне рефлексии субъект получает подлинное личностное развитие, способность почувствовать, встретить Реальность и жить с ней в контакте (рис. 2).

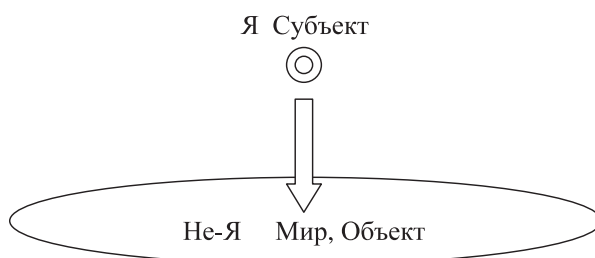


Рис. 1. Определяющая рефлексия: Я противостоит не-Я, сущность объекта раскрывается, но само Я приобретает отрицательность, «небытие»

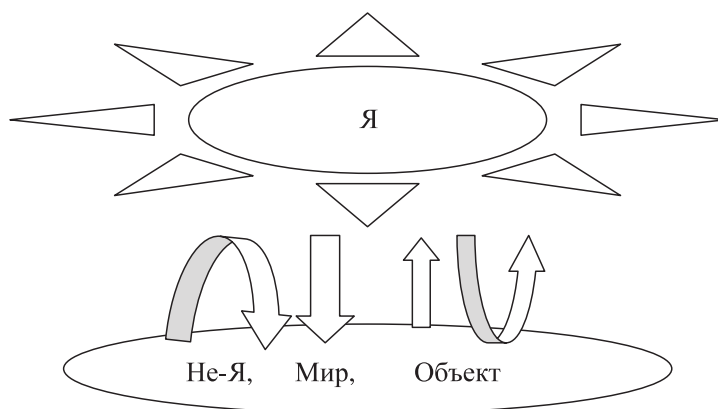


Рис. 2. Синтезирующая рефлексия: Я обнаруживает свою связь с Миром, многие структуры Я распознаются как не-Я, чуждое, наведенное

Трансцендирующая рефлексия, или «расширяющееся сознание», позволяет выйти за пределы не только самого себя, но и своих отношений с миром.

Объект исследования: взаимоотношения переживания и рефлексивного сознания субъекта.

Предмет исследования: взаимоотношения уровней показателей переживания и форм рефлексивного сознания

Цель исследования: изучение взаимоотношений, составляющих переживания, с уровнями и формами рефлексии (по В.И.Слободчикову, Е.И.Исаеву) [3]. Выделены следующие уровни рефлексивного сознания: полагающий, сравнивающий, определяющий, синтезирующий и трансцендентный.

Теоретическая гипотеза: Переживание как составляющая сознания включено во

взаимоотношения с другими составляющими сознания по горизонтальной и вертикальным измерениям в иерархически разноуровневой структуре сознания как сложного, составного целого.

Экспериментальная гипотеза: Составляющие переживания включены в определенные статистически достоверные взаимоотношения с полагающим, сравнивающим, определяющим, синтезирующим и трансцендентным уровнями рефлексии в зависимости от модальности ситуации.

Испытуемые: в эксперименте участвовало 650 студентов Татарского государственного гуманитарно – педагогического университета, 1-5 курсов в возрасте 18-21 года мужского и женского пола. Применялось когортно-лонгитюдное исследование студентов в течение 5 лет обучения в вузе.

МЕТОДИКА. Для изучения переживания применялись авторский тест-опросник «Переживание», измеряющий пространственные, временные, энергетические и информационные характеристики переживаний [5]. Для изучения составляющих сознания применялся тест «Уровни рефлексивного сознания» (УРС), включающий шкалы «Полагающий», «Сравнивающий», «Определяющий», «Синтезирующий» и «Трансцендирующий», соответствующие уровням рефлексивного сознания по В.И.Слободчикову, Е.И.Исаеву [5].

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ. Эксперимент состоял из нескольких частей. Первая часть связана с применением теста «Уровни рефлексивного сознания» (УРС), включающего шкалы «Полагающий», «Сравнивающий», «Определяющий», «Синтезирующий» и «Трансцендирующий», соответствующие уровням рефлексивного сознания по В.И.Слободчикову, Е.И.Исаеву [5].

Вторая часть связана с изучением уровней характеристик пространственных, временных, энергетических и информационных составляющих переживания в смоделированной ситуации «Картина».

Описание эксперимента с ситуацией «Картина»

Данный эксперимент связан с исследованием познавательной ситуации: восприятие картины с предварительным настроением на глубокое проникновение испытуемых в замысел картины, в мир чувств и творчества художника. Далее после предварительной беседы и настроения на восприятие картины студентам предлагалась экспозиция картины с психологически насыщенным содержанием в течение 3 минут (предлагались картины И.К. Айвазовского «Восход солнца», В. Тициана «Раскаяние Марии Магдалины», Н. Рериха «Будда-победитель» и др.). Была проведена инструкция и психологический настрой перед самой экспозицией: «Сконцентрируйте свое внимание на картине, почувствуйте, ощутите ее влияние на Вас. Пропустите ее через себя. Что хотел выразить автор? О чем он думал? Что

он чувствовал? Погрузитесь в картину...». После вчувствования в содержание картины испытуемым предлагалось заполнять экспериментальные опросники и тесты. Картина при этом продолжала оставаться на виду испытуемых, чтобы они поддерживали в себе возникшее впечатление.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Были исследованы взаимодействия показателей пространственно-временных и информационно-энергетических характеристик переживания и полагающей, сравнивающей, определяющей, синтезирующей и трансцендирующей форм рефлексии.

Корреляционный анализ по Пирсону показал следующие результаты (был применен статистический пакет SPSS 13,0).

Из табл. 1 видно, что выявлены обратные корреляционные отношения показателей шкалы «Определяющий» УРС и шкал «Энергетическая характеристика», «Временная характеристика» опросника «Переживание». Кроме того, имеют место положительные корреляционные связи между показателями шкал «Синтезирующий» УРС и «Информационные характеристики» опросника «Переживание».

Многофакторный дисперсионный анализ выявил, что изменения по шкалам УРС влияют на изменения показателей составляющих переживания: данный метод позволил обнаружить следующие взаимоотношения.

Было обнаружено вклад шкал «Сравнивающий» и «Определяющий» УРС в изменение показателей по шкале «Пространственная характеристика» опросника «Переживание» с достоверностью соответственно $p=0,000\dots$ и $p=0,004$.

Более того, было обнаружено, что шкалы «Сравнивающий» и «Определяющий» опосредуют влияние друг друга на пространственную характеристику переживания. То есть, их взаимодействие порождает возникновение некоей «третьей силы», которая оказывает влияние на пространственное измерение переживания с достоверностью $p=0,001$.

Таблица 1

Корреляционные взаимоотношения показателей тест-опросника «Переживание» и теста «Уровни рефлексивного сознания» (УРС)

Шкалы переживания	Шкалы УРС				
	«Полагающий»	«Сравнивающий»	«Определяющий»	«Синтезирующий»	«Трансцендирующий»
«Энергетическая характеристика»	–	–	K = -0,32, при p=0,005	–	–
«Пространственная характеристика»	–	–	–	–	–
«Временная характеристика»	–	–	K = -0,23, при p=0,04	–	–
«Информационная характеристика»	–	–	–	K = 0,24, при p=0,022	–

Условные обозначения:

k – величина корреляционной связи, p – уровень достоверности, прочерк – отсутствие корреляционных связей.

Таблица 2

Результаты множественного регрессионного анализа отношений показателей теста «Уровни рефлексивного сознания» (УРС), как независимых переменных, и показателей тест-опросника «Переживание», как зависимых переменных

Шкалы переживания	Шкалы УРС				
	«Полагающий»	«Сравнивающий»	«Определяющий»	«Синтезирующий»	«Трансцендирующий»
«Энергетическая характеристика»	–	–	$\beta = -0,33$, при p=0,005	–	–
«Пространственная характеристика»	–	–	–	–	–
«Временная характеристика»	–	$\beta = 0,33$, при p=0,031	$\beta = -0,23$, при p=0,048	–	–
«Информационная характеристика»	–	–	–	$\beta = 0,24$, при p=0,032	–

Условные обозначения:

β – стандартизированный коэффициент регрессии, p – уровень достоверности, прочерк – отсутствие связей.

Множественный регрессионный анализ позволил проявить следующие влияния шкал УРС на пространственно-временные и информационно-энергетические характеристики переживания (табл. 2).

Выявлено влияние изменений показателей шкалы «Сравнивающий» УРС на показатели шкалы «Временная характе-

ристика» тест-опросника «Переживание». Обнаружено наличие вклада шкалы «Определяющий» УРС в изменения энергетических и временных характеристик переживания, причем это влияние носит обратный характер. Проявлено влияние изменений показателей по шкале «Синтезирующий» УРС на информационную составляющую

переживания. При помощи множественного регрессионного анализа было изучено влияние составляющих переживания на уровни рефлексивного сознания. Было обнаружено влияние изменений по шкале «Информационная характеристика» на синтезирующий уровень рефлексии ($\beta = 0,24$, при $p = 0,032$). Влияние остальных характеристик на УРС обнаружено не было.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Были выявлены довольно любопытные закономерности. Так, *особые связи показали синтезирующий уровень рефлексии и информационная характеристика переживания*, между которыми были обнаружены положительная корреляционная связь и взаимное влияние (методами множественного регрессионного анализа) (см. рис. 1). На данном уровне рефлексии субъект начинает распознавать в собственном внутреннем мире структуры, сформированные под воздействием среды (семьи, общества в целом, другими значимыми людьми, культуры, произведений творчества писателей, художников и пр.). В этом внутреннем открытии кроется еще один факт, имеющий революционное значение для всего развития личности, ибо индивидуум начинает задаваться сакральными вопросами: «А где же здесь я – среди этих чуждых, наведенных структур? Кто я? Какова моя природа? Для чего я живу? В чем мое предназначение?» И т.п. Синтезирующий уровень рефлексии позволяет человеку впервые встретиться со своим истинным Я, с собственной природой, ощутить самого себя в своих взаимосвязях с внешним миром, почувствовать себя как укорененного в этом мире, но все же представляющим отдельное, уникальное существо, имеющее свою Судьбу. Именно этот синтезирующий уровень рефлексии и дал достоверную корреляционную связь с показателями переживания. Интересно, что *переживание, воплощающее в себе субъективное, первичное, природное начало коррелирует*

и взаимодействует с тем уровнем рефлексии, на котором данное начало начинает субъектом осознаваться.

Представляется интересным и то, что с синтезирующим уровнем рефлексии взаимодействует только информационная характеристика, которая сигнализирует субъекту о том, насколько данное переживание значимо для субъекта, насколько оно его изменяет.

Взаимодействие синтезирующего уровня рефлексии и информационных характеристик стоит особняком. Остальные виды взаимодействия происходят между сравнивающей и определяющей уровнями рефлексии и пространственными, временными и энергетическими составляющими переживания (см. рис. 3).

Данные взаимоотношения проявляют особенности взаимодействия метасистемы (сознания) и ее подсистемы (переживания). Из рис. 3 видно, что *в отношении энергетической, пространственной и временной составляющей влияние метасистемы (сознания) имеет односторонний характер: имеет место преобладание влияния метасистемы.*

Но, начиная с синтезирующего рефлексии, эти отношения начинают носить взаимный характер. Такое ощущение, что синтезирующий уровень рефлексии соответствует иному качеству психики. *На синтезирующем уровне рефлексии переживание проявляет свою активность в отношении сознательных процессов и возможно выходит на рядоположные, а возможно и доминирующие позиции по отношению к сознанию, определяя внутреннюю жизнь субъекта.* Как ни странно более незрелые формы рефлексии подавляют переживание (например, сравнивающая форма рефлексии), более развитая синтезирующая форма рефлексии способствует активности переживания.

Интересным является и факт появления «третьей силы». При взаимодействии шкал «Сравнивающий» и «Определяющий», которая влияет на изменения пространствен-

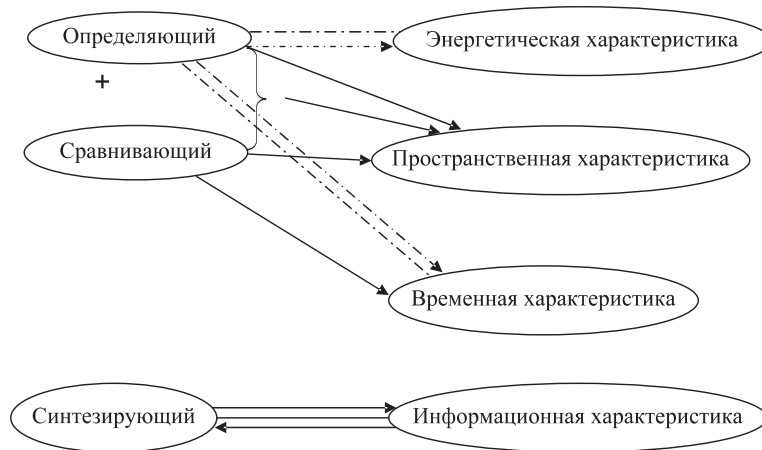


Рис. 3. Взаимоотношения уровней рефлексивного сознания и переживания

Условные обозначения:

— — положительные корреляционные связи; --- — обратные корреляционные связи;

→ — влияние, обнаруженное в результате множественного регрессионного и многофакторного дисперсионного анализа;

} — совместное, сопряженное влияние, «третья сила», которая возникла в результате взаимодействия двух факторов.

ной характеристик переживания. Кроме того, обнаружен некий «*эффект напарника*» между этими двумя формами рефлексии. В их взаимоотношениях с составляющими переживания наблюдается некое сродство, взаимодействие этих форм рефлексии между собой, в то время как синтезирующая форма рефлексии проявляет явные различия в качестве отношений с переживаниями.

К тому же *определяющая форма рефлексии подавляет энергетическую и временную реальность переживания*, которое выражается в снижении их интенсивности и замедлении субъективного времени. Напомню, что на уровне определяющей формы рефлексии человек выходит за пределы объективного мира, это тот уровень, на котором даются понятия, делаются обобщения. Выходя за пределы мира, человек может взглянуть на многое со стороны, что позволяет ему видеть связи во внешнем мире. Видимо такая поглощенность внешним, объективным миром приводит к подавлению переживания в его энергетическом

аспекте и обеднению событиями внутреннего мира.

Можно обратить внимание, что под «особым прицелом» находится пространственно-временная составляющая переживания, на долю которой оказывается наибольшее количество влияний со стороны определяющей и сравнивающей форм рефлексии. Данные формы рефлексии словно «держат под контролем» пространство и время переживания. Возможно, здесь кроются эффекты отчуждения от своего внутреннего Я (по Р.Д. Лэйngu) [2].

Выводы:

1. Выявлены статистически достоверные связи между показателями пространственно-временных и информационно-энергетических характеристик переживания и рефлексивного сознания.

2. Синтезирующий уровень рефлексии показал статистически достоверные связи с информационной характеристикой переживания. **Переживание, воплощающее в себе субъективное, первичное, природное начало коррелирует и взаимодействует с**

тем уровнем рефлексии, на котором данное начало начинает субъектом осознаваться.

3. Показано обратное влияние определяющего уровня рефлексии на интенсивность переживания субъекта. Чем меньше человека осознает собственное Я, тем менее насыщенными, энергетически невыраженными являются его переживания. Скорее, тем менее, субъект осознает силу собственных переживаний. Очень выраженное влияние на пространственно-временные характеристики переживания оказывает определяющая и сравнивающая формы рефлексии. Определяющая форма рефлексии вызывает замедление временной реальности переживания субъекта и увеличение ее пространственной характеристики. Сравнивающая форма рефлексии усиливает пространственно-временные показатели переживания.

4. Оказание влияния на пространственные характеристики переживания сравнивающая и определяющая формы рефлексии вступают во взаимодействие, вызывающее возникновение некоего неизвестного третьего фактора, который оказывает усиливающее воздействие на уровень показателя пространственной составляющей переживания.

5. Трансцендентный уровень рефлексии на проявил никаких взаимоотношений

с показателями характеристик переживания. Таким образом, экспериментальное исследование обнаружило границы внутри психического пространства, которое может обозначать деление психики на качественно различные уровни. **Иное качество функционирования психики на трансцендентном уровне сознания может означать иные закономерности актуализации психических явлений**, в том числе переживаний субъекта, чем и объясняется отсутствие связи переживания с данным уровнем рефлексии.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Психология / Л.С. Выготский. – М., Педагогика, 1982; *Выготский, Л.С.* Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. *Лэйнг, Р.Д.* Феноменология переживания; Райская птичка; О важном / Р.Д.Лэйнг; пер. с англ. – Львов: Инициатива, 2005. – 352 с.
3. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.; Т. 2. – 328 с.
4. *Слободчиков, В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. *Фахрутдинова, Л.Р.* Психология переживания человека / Л.Р.Фахрутдинова. – Казань: Изд-во Казанс. ун-та, 2008. – 676 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ «ВОЗМОЖНОГО Я»

К.М.Щербак

Ключевые слова: «возможное Я», Я-концепция, идентичность, временные аспекты идентичности, перспективная идентичность.

В настоящее время социально-экономические изменения в обществе становятся все динамичнее, резко изменяющиеся во времени ситуации сопровождаются негативными последствиями для организации профессиональной

деятельности и самого функционирования личности [6]. Интенсивное развитие экономики привело к возникновению новых видов деятельности, ориентированных на поиск и отбор высококвалифицированных специалистов. Подобная меняющаяся ре-

альность обусловила необходимость профессиональной мобильности и конкурентоспособности работников [12].

Ситуация нестабильности, неопределенности привела к необходимости «постоянного «достраивания» своего Я, непрерывного социального и личностного самоопределения, поиска идентичности» [3, с.3]. Основные аспекты рассмотрения идентичности принципиально бесконечны, т.е. сколько различных ситуаций для проявления активности субъекта труда, столько может быть образов Я. Таким образом, проблема субъекта изменяющегося мира представляется актуальной для гуманитарного знания в целом.

На сегодняшний день в рамках социальной психологии представлена проблема «множественной» идентичности. Согласно И.Кону, множественность Я обусловлена, во-первых, наличием у человека чувства исторической и психологической разобщенности, разрыва преемственности с традиционными устоями и ценностями, а во-вторых, появлением множества новых культурных символов, общих для всего человечества [9]. Наличие множественных представлений о себе требует их определенной гармонизации, хотя бы в целях редукции неопределенности. В анализе идентификационных структур в ситуации нестабильности и неопределенности акцент ставится «не столько на их «множественности», сколько на «возможности», вероятности появления и проявления» [2, с.89]. Это прежде всего связано с введением в научный обиход понятия «возможного Я», означающего лишь возможность развития по тому или иному пути в будущем. В настоящее время «большинство исследователей Я-концепции все чаще выделяют в ее структуре не только «реальное» и «идеальное», «прошлое» и «будущее» Я, но и потенциальное, возможное – то, каким я скорее всего буду, – своего рода «ближайшее и наиболее вероятное будущее», взятое в тесном определяющем влиянии реального социального окружения» [4, с.135].

Предположения о включенности в структуру Я-концепции конструкта «возможное Я» являются традиционными для психологических исследований личности. Начиная уже с работ У.Джемса, «в понятие Я-концепции закладывалось не только актуальное самопредставление, но и то, как сам индивид оценивает возможности своего развития в будущем» [1, с.140].

Согласно таким авторам, как М. Розенберг и Г. Каплан, «существуют различные «планы функционирования» Я-концепции (план реальности, план фантазии, план будущего и пр., в том числе – и план возможности), задающие многоуровневость Я-концепции» [1, с.142]. «Возможное Я» – это представление человека о том, каким он мог бы стать, «оно не тождественно «идеальному Я», определенному социальными нормативами и долженствованиями, т.к. включает в себя негативные самохарактеристики» [1, с.142]. Оно отличается от «желаемого Я», непосредственно определяемого нашими мотивациями, так как включает в себя рефлексии моментов произвольности в саморазвитии.

Включенность в структуру Я-концепции конструкта «возможное Я» была постулирована еще М.Розенбергом. Американский психолог выделил «шесть возможных, дифференцированных по содержанию и по времени возникновения образов Я: 1) настоящее Я – то, каким видит себя индивид в действительности в данный момент; 2) динамическое Я – то, каким индивид поставил себе стать; 3) фантастическое Я – то, каким следует быть, исходя из усвоенных норм и образцов; 4) идеализированное Я – то, каким приятно видеть себя; 5) будущее или возможное Я – то, каким по мнению человека, он мог бы стать; 6) ряд изображаемых Я – тех образов и масок, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отрицательные или болезненные черты, слабости своего настоящего Я. Таким образом, понятие образа Я наделяется все более разветвленным и функциональным смыслом» [7, с.123]. Такое насыще-

ние рассматриваемого понятия множественностью свидетельствует о постоянном движении структурных компонентов идентичности.

Более детально понятие «возможное Я» было разработано в концепции Х.Маркус в контексте решения проблемы стабильности/изменчивости Я при введении понятия «рабочая Я-концепция», определяемая «как «Я-концепция в данное время и в заданном социальном контексте взаимодействия» [1, с.142]. Но «при этом какие-то рабочие Я-концепции актуализируются чаще, какие-то – реже, и тем самым вопрос о стабильности/изменчивости начинает звучать как вопрос вероятности появления той или иной частной Я-концепции в ситуации конкретного социального взаимодействия» [1, с.142].

Именно эта идея определенной относительности самопроявлений определила позднее появление категории «возможного Я», которая «согласно Х.Маркус и П.Нуриус, является экстраполяцией текущей рабочей Я-концепции» [1, с.142]. Согласно позиции данных авторов «возможное Я» – это наши воображаемые представления о том, чем мы можем стать в будущем (как «хорошие» так и «плохие»). Исследователи также отмечают мотивирующую функцию как позитивных, так и негативных «возможных Я» – образ себя успешного в будущем или представление о себе, как о потенциальном неудачнике. Очевидно, что «возможных Я» столь же неограниченное количество, сколь и рабочих Я-концепций; также очевидно, что они могут быть как негативными, так и позитивными.

Работы по изучению временных аспектов Я-концепции во многом определили проблематику современных исследований идентичности. Это проявляется, во-первых, в обращении исследователей от структурно-функциональных аспектов к процессуальным, динамическим характеристикам идентичности. При этом обосновываются два основных положения: идентичность развивается в плане субъективного времени

личности и феноменологически проявляется через наблюдаемые паттерны решения проблем, связанных с актуальным социальным выбором. В этом русле, например, в социальной идентичности стали выделять как прошлые реализованные социальные самоопределения, так и прогнозируемые будущие социальные выборы, что заставило исследователей говорить о потенциальности идентичности, о ее существовании как некоторой до конца не осуществленной возможности. Во-вторых, в структуре идентичности по аналогии с «будущим Я» и множественными «возможными Я» стали выделять новые компоненты. Примером этому служит проспективная идентичность, рассматриваемая как те идентификационные характеристики личности, которые отнесены в будущее [4]. Проспективная идентичность «в общем понимается как образ «Я-в-будущем», включающий в себя будущую персональную и социальную идентичность субъекта. В сущности, это актуализация одного из «возможных Я», взятого в социальном окружении» [4, с.136].

По мнению Е.Белинской, необходимо «различать проблему временных аспектов Я-концепции и проблему психологического времени личности. Последняя, как справедливо отмечает Г.Андреева, имеет давнюю традицию изучения в психологии, маркируясь как «временная перспектива личности» [2, с.95]. Изучению временной перспективы и ее взаимодействия с другими факторами послужили исследования Л.Фрэнка и К.Левина. Именно К.Левину «принадлежит термин «временная протяженность», но после публикации Л.Фрэнка он обращается к конструкту «временная перспектива», рассматривая ее как общий взгляд индивида на свое психологическое прошлое и будущее, существующий в данный момент времени» [10, с.5].

Сравнительно недавно в психологии используется термин «временная транспектива» для обозначения полного временного пространства. Данное понятие позволяет «охватить психологическое время во всей

его целостности. Приставка «транс» (лат. «сквозь, «через») означает движение через какое-либо пространство, его пересечение» [10, с.6].

По мнению Г.Андреевой, осознание личностью времени своего существования является важным дополнением к осознанию собственной идентичности. Человек должен усвоить не только стандарты общества, но и стандарты времени, для того, чтобы ориентироваться в окружающем мире и успешно действовать в нем [10]. Таким образом «акцент ставился на осознании событий, объективно происходящих или же оцениваемых как таковые: это было именно представление о «времени своей жизни». Проблема же временных аспектов Я задает несколько иной ракурс анализа, при котором центральным становится осознание человеком своей изменчивости, акцентируется внимание на осознании человеком взаимосвязи разных «ипостасей» Я, определяя итоговое представление о «себе-во-времени»» [2, с.96].

Возможность связанности различных временных модусов Я впервые была отмечена в концепции К.Левина. Согласно теории поля, Я включает в себя не только актуальную саморефлексию, но и представления человека о себе в прошлом и будущем. Несмотря на «хронологическую последовательность, эти разные части поля «субъективно переживаются как одновременные и в разной степени определяют поведение человека»» [2, с.96]. Отметим, что для данной концепции временная идентичность Я связана с понятием жизненного плана, жизненной перспективы, субъективной картины жизненного пути.

Идеи временной «развертки» Я в современных социально-психологических концепциях личности распространяются и на исследования таких идентификационных структур, как социальная идентичность, которые традиционно считались четко заданными. В структуру социального Я включаются как прошлые, реализованные социальные самохарактеристики, так

и прогнозируемые, будущие социальные выборы человека, отражающие факт его потенциально многообразного социального членства и наличия множественных возможных групп субъективной принадлежности [2].

Примером подобного подхода является теоретический анализ временных аспектов социальной идентичности представленный в концепции М.Синирелла. Согласно этой концепции, процесс построения человеком репертуара своих «возможных Я» неотделим от оценки той вероятности, с которой эти «возможности» будут реализовываться. При этом человек исходит из оценки возможностей своей коммуникации, а также существующих у него образов своего ближайшего окружения, которое может работать как «за и против» различных «возможных Я» [1]. Таким образом, согласно этой точки зрения, «всегда существует своего рода «социальная подкладка» наших «возможных Я», и следовательно, становится необходимым прояснить взаимосвязь между групповыми процессами и созданием «возможного Я»-репертуара» [1, с.144].

Для решения этого вопроса М. Синирелла вводит новое понятие – возможная социальная идентичность. Возможное социальное Я определяется как совокупность индивидуальных и групповых представлений о возможных прошлых и будущих социальных группах и существующих у индивида образов возможного прошлого и будущего «своей» группы. Таким образом, согласно этой концепции социальная идентичность включает в себя одновременно как индивидуальные, так и групповые представления [1].

Также отметим, что в концепции М.Синирелла речь идет о возможных ипостасях социального Я, последнее рассматривается во взаимосвязи с «возможным Я», которое понимается как возможная персональная идентичность. При этом в отличие от точки зрения Х. Маркус, «возможное Я» у М. Синиреллы включает в себя не только

потенциальное будущее, но и неосуществленное прошлое – не только то, «каким я, возможно буду», но и то, «каким я мог бы быть, но не стал». В целом содержание выдвигаемых в концепции М. Синниреллой гипотез «касается взаимосвязи социального и персонального полюсов «возможного Я» и может быть суммировано следующим образом. Желание реализовать то или иное «возможное Я» актуализирует у человека представления о возможных стратегиях достижения определенной социальной идентичности, и, наоборот, представления о необходимости реализации той или иной возможной социальной идентичности может изменить содержание «возможного Я»» [2, с.99]. Таким образом, «возможное Я» влияет на большинство элементов достигнутой социальной идентичности, а возможная социальная идентичность на содержание Я-реального.

Взаимосвязь «возможного Я» и возможной социальной идентичности проявляется в совпадении «вектора времени». М.Синирелла утверждает, что активизация когнитивных элементов, касающихся ин-группы (норм, прототипов, стереотипов) зависит от временной ориентации, принятой по отношению к ней, следовательно, если «возможное Я» человека ориентировано в прошлое, то для него более «выпуклым» будут прототипы прошлого ин-группы [1].

Внутренняя взаимосвязь социальных и персональных «возможных Я» выражается в том, что для осмысления их содержания человек использует сходные стратегии [2]. М.Синирелла выводит их направленность, во-первых, из общих закономерностей атрибутивных процессов (возникновение нежелательных возможных социальных идентичностей будет приписываться внешним обстоятельствам), а во-вторых, из общей для когнитивных теорий идеи согласованности различных когниций («возможное Я» человека, состоящее из «личных историй», имеет некоторую внутреннюю логику) [1].

Опираясь на положение концепций А.Тэшфела и Дж.Тернера о стремлении

человека к поддержанию позитивной социальной идентичности, М.Синирелла включает наличие желания поддерживать положительные образы прошлого и будущего ин-группы, сохраняя определенное содержание социального полюса «возможных Я» [1].

Согласно М.Синирелла, существование «возможного Я» и возможной социальной идентичности культурно обусловлено. Так, в индивидуалистических культурах максимально выражены «возможные Я», а в коллективистических – возможные социальные идентичности.

Таким образом, анализ позволяет выделить следующую тенденцию в развитии исследовательских подходов к анализу различных структурных аспектов Я и идентичности: переход от изучения их структурно-функциональных аспектов и представлений об их определенности к изучению их динамической изменчивости и представлению об их неопределенности.

В итоге «Я-во-времени» оказалось связано, с одной стороны с рефлексией своей нереализованности/потенциальной осуществимости («возможное Я»), а с другой – с «множественной» идентичностью [4].

Литература

1. *Белинская, Е.П.* Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е.П.Белинская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 140–147.
2. *Белинская, Е.П.* Идентичность личности в условиях социальных изменений: дис. ... д-ра психол. наук / Е.П.Белинская. – М., 2006. – 479 с.
3. *Белинская, Е.П.* Идентичность личности в условиях социальных изменений: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.П.Белинская. – М., 2006.
4. *Белинская, Е.П.* Представления подростков о своем социальном будущем / Е.П. Белинская, И.В. Куликова // Мир психологии. – 2000. – № 4. – С. 135–147.
5. *Болотова, А.К.* Время и личность. Временные измерения феноменов личности / А.К. Болотова, В.Д. Бекренев // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2007. – Т. 4. – № 3. – С. 61–78.

6. *Болотова, А.К.* Психология времени в межличностных отношениях / А.К.Болотова. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 1997. – 120 с.

7. *Болотова, А.К.* Развитие самосознания личности: временной аспект / А.К.Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 116–125.

8. *Иванченко, Г.В.* Представления студентов выпускных курсов о возможном: региональные и гендерные различия / Г.В. Иванченко // Пси-

хология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 32–63.

9. *Кон, И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

10. *Кузнецова, О.В.* Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков / О.В.Кузнецова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 5–14. ■

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КУРСА ФИЗИКИ

Ш.Г.Зиятдинов

Ключевые слова: экологическая культура, критическое мышление, проблемные ситуации экологического характера.

В настоящее время в международных и отечественных нормативно-правовых актах акцентируется внимание на стратегиях развития человечества, систем образования, которые бы соответствовали концепции устойчивого развития. Но переход к обществу устойчивого развития, как «сверхзадачи» человечества, может, вероятно, способствовать экологизация сознания и мировоззрения человека, ориентация на духовно-нравственные ценности, развитие творческого и критического мышления.

Так, в «Государственной стратегии устойчивого развития РФ» приоритетной становится идея экологического образования, которая:

- становится основой экологического мировоззрения, экологической этики и экологической культуры всего населения;
- направлена на формирование понимания законов природы и последствий их нарушения;
- ставит своей задачей образование граждан, включающее знания и умения, ценностные ориентации необходимые для обеспечения гармоничного существования с другими людьми и окружающей средой.

В связи с этим, возрастают требования и к профессионально-педагогической деятельности учителя, связанные с реализацией идеи устойчивого развития общества.

Современный учитель должен быть экологически компетентным в воспитании экологической культуры учащихся, а также в распространении экологических знаний и всеобщего экологического просвещения населения.

Наши исследования показывают, что необходимым условием совершенствования экологической культуры студентов, может быть новая учебная дисциплина «экологическая физика», хотя содержание этой науки еще четко не определено и находится в стадии становления. Пока включение в содержание учебных программ по физике вопросов экологической тематики остается проблематичным.

И в Государственных образовательных стандартах высшего педагогического образования до сих пор не уделено должного внимания вышеперечисленным проблемам. Поэтому в нашем исследовании акцентируется внимание на экологической составляющей курса физики, основной задачей которого является разработка и

реализация интегрированной программы «Физика и экология». При этом, согласно государственному образовательному стандарту, современному ученику (студенту) нужно передавать не столько информацию, как систему готовых знаний, сколько метод их получения, анализа и прогнозирования ожидаемых последствий. Приведем краткое содержание этих требований.

«В результате изучения физики (на базовом и профильном уровне) ученик должен:

Знать/понимать:

- смысл понятий «...»;
- смысл физических величин «...»;
- смысл физических законов, принципов и постулатов «...»;
- вклад российских и зарубежных ученых «...».

Уметь:

- описывать и объяснять результаты наблюдений и экспериментов «...»;
- приводить примеры опытов, иллюстрирующих «...»;
- описывать фундаментальные опыты, оказавшие существенное влияние на развитие физики;
- применять полученные знания для решения физических задач;
- определять: «...»;
- измерять «...»;
- приводить примеры практического применения физических знаний «...»;
- воспринимать и на основе полученных знаний самостоятельно оценивать «...», использовать «...» [2].

Как видим, поставленные требования к изучению физики в общеобразовательной школе подчеркивают особую актуальность проблемы развития критичности мышления учащихся. Отметим также, что в этом стандарте делается акцент на изучение физики как компонента общей культуры. Так В.И.Андреев обращает внимание на положение, что «элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания среднего образования и развивать у учащихся культуру деятельности, культу-

ру мышления, культуру общения, этическую культуру, эстетико-художественную культуру, политическую, психологическую и физическую культуру». В связи с чем в настоящее время проблема развития культуры критического мышления учащихся, их способности критического осмысления учебной информации стала особенно актуальной. Данная проблема может быть решена и в условиях педагогической парадигмы самообразования и творческого саморазвития личности В.И.Андреева, которая максимально способствует развитию творческих способностей к самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию, самореализации, творческого и критического мышления.

В этой связи отметим, что в системе интегрированного экологического образования учащихся физика играет важную роль, так как целый ряд биосферных процессов и, тем более, экологических проблем, порожденных антропогенным фактором, имеют физическую природу. Так, нами рассматриваются вопросы перспективного развития ядерной энергетики и связанные с ней экологические проблемы, а также возможность обеспечения энергетической безопасности в республике Башкортостан. Важно здесь и то, что многие экологические проблемы поддаются оценке. Поэтому, как нам представляется, вышеназванные проблемы можно разрешить в значительной степени в школе на уроках по решению физических учебно-творческих задач (в данном случае проводить практикум по решению физических учебно-творческих задач экологического содержания). В типовых школьных задачниках, учебниках ярких задач, примеров, иллюстраций практически нет. Но в то же время найти в печати, научно-популярной литературе задачи на влияние физических факторов на экологическое состояние окружающей среды не вызывает особого труда. Для этого необходимо собрать и осмыслить фактический материал по теме и на его основе составить учебно-творческие задачи для решения.

Учебно-творческие задачи экологического содержания – это такая форма организации содержания учебного материала, при помощи которого педагогу удается создать учащимся творческую (проблемную) ситуацию экологического характера, прямо и косвенно задать цель, условия, и требования учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями, умениями, развивают творческие способности. Критичность мышления, способность к оценочным суждениям характеризуется тем, насколько личность в состоянии объективно оценить процесс и результаты собственной творческой деятельности, использовать надежные, объективные критерии, формулируя свои оценочные суждения. Критичность мышления проявляется также в умении находить причины своих ошибок и неудач. Вообще, критичность мышления – это интеллектуально-эвристическая способность личности, которая является компонентом структурной модели творческих способностей учащегося, разработанной В.И.Андреевым [1].

Процесс развития способности учащихся к критическому мышлению может быть более эффективным за счет последовательной реализации принципа регионализации образования, т.е. достаточно полного насыщения содержания анализируемой темы региональным материалом, отражающим современное состояние использования природных ресурсов и традиционный опыт природопользования, который формировался в результате взаимодействия этноса и природного комплекса [8]. Полезными будут анализ возможностей энергосбережения в регионе, анализ наличия и возможностей устранения так называемых «пиратских выбросов и свалок» экологически грязных продуктов предприятиями, населением в непосредственной близости от родного населенного пункта. Органичность переплетения базовых и региональных знаний, приобретенных в ходе критического изучения ситуации в регионе, во многом будет определять действенность

экологических знаний, их вклад в становление экологического мировоззрения, в активную экологически мотивированную гражданскую позицию и, в конечном итоге, в комплекс личностных качеств, составляющих основу чувства патриотизма. Наиболее эффективными формами проведения занятий по развитию у учащихся критичности мышления, особенно в классах с углубленным изучением предмета, являются семинарские занятия, которые предполагают применение педагогом методов интерактивного обучения (эвристическая беседа, метод дискуссии, метод «круглого стола», конкурсы практических работ с обсуждением), объединенных одной достаточно крупной проблемой экологического характера.

Успех всего семинара, и особенно на этапе его подготовки, во многом зависит от эффективности самостоятельной работы учащихся.

Прежде всего, необходимо так организовать образовательный процесс, чтобы увеличить долю самостоятельной работы учащихся.

Организуя самостоятельную работу, необходимо усилить внимание учащихся на развитии умений правильно учиться, т.е. учиться мыслить. Учитель должен научить учащихся самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации. Значит, главным результатом самостоятельной работы учащихся должно стать умение мыслить на основе научных знаний. В связи с этим, особое внимание обращаем на умение работать с учебной и научно-популярной литературой. Непосредственное знакомство учащихся с литературой призвано развивать у них необходимую критическую любознательность и интерес к предмету, а также навыки научного анализа материала. Учебно-творческие задачи, задания к семинарским занятиям должны быть связаны с главными разделами курса, но не повторяющих раздел курса, например, вопросы физики с ее политехническим приложением. Возможна и же-

лательна постановка проблемной ситуации из области межпредметных связей физики с другими предметами. При составлении учебно-творческих задач и заданий необходимо учесть и следующие моменты: они должны быть не только конкретными, но и сильными, разнообразными, интересными и увлекательными [5].

Стимулом развития критического мышления может быть применение педагогом методик моделирования дискуссионных ситуаций в учебной деятельности, использование деловых игр также позволяет эффективно развивать когнитивную человеческую деятельность. Система таких методов построена с учетом принципа проблемности, а процесс взаимодействия участников дискуссии направлен на формирование научного мировоззрения, саморазвития творческих способностей, активизации процессов принятия решений. Эти методы также способствуют более глубокому осмыслению материала. Поэтому учителю и вузовскому преподавателю необходимо овладеть технологией ведения различных видов дискуссий. Созданию дискуссионных ситуаций экологического характера предшествует значительная подготовительная работа учителя. Учитель должен хорошо знать свой предмет и уметь развернуть дискуссию на семинаре. В дискуссии невозможен формальный словесный отчет о прочитанном, а обязательно требуется высказывание плодов собственных раздумий, которые, сталкиваясь с оригинальными мыслями других участников семинара, и вызывают дискуссию.

При этом важной задачей учителя становится развитие у учащихся дискуссионной культуры. Именно в условиях интерактивного обучения, как показывают результаты нашего исследования, проявляется критическое мышление учащихся и как личностно значимое качество.

Стимулом для развития критического мышления учащихся также является и эвристическая беседа, где функции получения ответов от учащихся проявляется через

активизацию их мышления посредством искусно поставленных вопросов. По своей психологической природе эвристическая беседа это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. Поэтому в педагогике этот метод принято считать методом проблемного обучения. Особенно важны для развития критического мышления проблемы, которые имеют статус научных проблем. Критическое мышление лучше развивается тогда, когда учащиеся вовлекаются в процесс рассуждения, формулировки гипотез, решение проблем. Ядром критического мышления являются ключевые мыслительные умения: собирать информацию, понимать и запоминать, анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать. Учителю необходимо использовать любую возможность для мотивации учащихся в развитии умений критически мыслить. Этому способствуют также и такие методы обучения как дебаты, анализ средств массовой информации.

Например, анализ средств массовой информации при изучении интегрированного курса «Физика и экология» дает возможность задуматься о таких важных аспектах как цензура, критика и предубеждение, с которыми мы сталкиваемся в средствах массовой информации.

Как показывает анализ средств массовой информации, можно встретить множество противоречивых, порою неверных фактов и информацию о радиации, о влиянии физических полей на живой организм, в том числе на человека, о проблемах и перспективах развития энергетики, об альтернативных источниках энергии [3-5]. Да и они содержат неточности и ошибки. Естественно, обучение критическому мышлению подразумевает развитие способности критически оценивать информацию, особенно в условиях отсутствия правдивой и избыточной информации. Поэтому учащиеся должны научиться интерпретировать, анализировать полученную информацию для решения проблемных ситуаций экологического характера.

Таким образом, система образования в условиях ее модернизации требует научно обоснованных преобразований в экологическом образовании, введения новых интегрированных курсов, например, «Физика и экология», «Экологические проблемы современности в курсе физики», спецкурсов «Экологическое образование учащихся в обучении физики», ориентированных на развитие экологической культуры, творческого и критического мышления учащихся.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Ан-

дреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.

2. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по физике (профильный уровень) // «Физика», приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – № 34. – С. 10–12.

3. *Зиятдинов, Ш.Г.* Экологические проблемы современности в курсе физики / Ш.Г. Зиятдинов. – СПб.-Бирск: БирГСПА, 2008. – 262 с.

4. *Зиятдинов, Ш.Г.* Радиационная безопасность / Ш.Г. Зиятдинов, С.А. Лыгин // Химия в школе. – 2007. – № 6. – С. 45–53.

5. *Миркин, Б.М.* Методология и содержание экологического образования школах Башкортостана. Коллективная монография / Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова, Ш.Г. Зиятдинов [и др.]. – Уфа: БИРО, 2004. – 164 с. ■

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ИХ ВЫРАЖЕННОСТИ

Н.В.Дроздова

Ключевые слова: барьер, психологические барьеры, степень выраженности психологических барьеров, напряженное состояние.

Современная психологическая наука неоднозначно трактует понятие «психологический барьер». Можно встретить ряд определений психологического барьера: противоречие, препятствие, сопротивление, трудность, преодоление, кризис, конфликт и др. Данные термины часто используются как синонимы, но при этом в их содержании существуют и некоторые отличия.

В понятии «противоречие» философы делают акцент на моменте взаимного отрицания сторон, которое настраивает на борьбу, на подавление одной из позиций. Здесь главное – несовместимость двух тенденций: антиномии у И. Канта, тезис и антитезис у Г. Гегеля, борьба противоположностей К. Маркса [13]. У Г.В.Лейбница мы встречаем понятие основной движущей силы, «внутренней спонтанной активности сознания» – апперцепции как процесса осознания субъектом нового материала

под влиянием запаса представлений, предыдущих знаний, опыта («перцептивной массы») через конфликт, противоборство [13, с 304-305]. В понятии же «барьера» не заложено представление об устранении. Здесь основной упор делается на понятие «преодоление». Мы можем предположить, что это одно из первых упоминаний о роли психологических барьеров в жизни человека. Таковы взгляды философов. Наша жизнь представляет собой процесс преодоления непрерывной цепи барьеров – физических, духовных, социальных, ценностных, информационных в целях удовлетворения наших потребностей.

В педагогической антропологии мы так же можем найти упоминание о понятии «барьер». К.Д.Ушинский связал происхождение деятельности с препятствиями. «Существование препятствий, – писал он, – есть необходимое условие существования деятельности, – такое условие, без

которого сама деятельность невозможна» [12, с.421]. Спустя столетия данная проблема начала разрабатываться в собственном психологическом контексте: в зарубежных и отечественных теориях, концепциях развития личности.

Термин «барьер» (от франц. – преграда, препятствие) в психологическом значении рассматривается как своеобразная реакция человека на это препятствие, сопровождающаяся возникновением напряженного психического состояния. Следовательно, в психологической литературе под барьерами понимаются лишь внутренние препятствия, угнетающие активность человека. Среди них отмечаются проявления самых различных психических процессов, состояний и свойств: особенностей восприятия, воображения, интеллекта, мотивов, стереотипов и установок, темперамента, черт характера, отношений с другими людьми [1, 8]. Многие зарубежные авторы к числу таких барьеров относят и внешние барьеры: социальные и физические [15].

В рамках функционально-целевого подхода барьер представлен как некий социально-психологический феномен, непосредственно зависящий от различных аспектов деятельности [9, 14]. Ситуативный подход предполагает, что причиной образования и проявления барьеров является ситуация [4]. Согласно перцептивному подходу источник возникновения барьеров заключается в неадекватном восприятии человеком себя, другого или ситуации [2]. Представители коммуникативного подхода рассматривают причиной образования барьеров выпадение из структуры коммуникативного процесса какого-либо структурного элемента [3, 5, 6, 7, 11]. Л.А. Поварницына, работающая в рамках деятельностного подхода, обозначает мотивационные и операциональные барьеры, проявляющиеся в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах [10].

Основной содержательной характеристикой психологических барьеров является внутренняя психическая активность, на-

правленная на устранение возникающих нарушений деятельности, перестройку смысловых структур личности, связанную с такими изменениями в психике, которые восполняют недостаток внутренних ресурсов, необходимых для преодоления критических ситуаций и обеспечения устойчивости профессиональной деятельности. Происходящая под влиянием барьера актуализация профессиональных способностей переживается субъектом как состояние напряжения, стресса, дискомфорта и является отклонением от нормального режима функционирования.

Таким образом, анализ работ по проблеме психологических барьеров показывает, что существует большое количество взглядов на их природу и определение содержания. Некоторые из них пересекаются в своих существенных частях, другие демонстрируют противоречивость основных положений. Различия в подходах обусловлены целым рядом причин: на первый взгляд кажется самоочевидным содержание понятия, которое не требует жесткого определения. При этом возникают ряд трудностей, так как исследования по изучению психологических барьеров проводятся в различных областях знаний, и каждый раз данное понятие наполняется новым, отличным от прежнего содержанием.

В нашем исследовании под психологическими барьерами студентов-психологов мы понимаем субъективное эмоциональное состояние-препятствие личности, возникающее в результате специфического содержания мотивационной основы деятельности, изменений смысложизненных ориентаций личности, а так же в результате различной когнитивной оценки личности своих способов деятельности и тех объективных условий, в которые она включена; препятствие, мешающее самореализации и требующее активности для его преодоления.

В своей работе мы стремились исследовать особенности проявления психологических барьеров студентов-психологов

в процессе психолого-педагогической практики. Анализ полученных результатов в исследовании позволили нам выделить три группы студентов по степени выраженности психологических барьеров: 1-я группа – это студенты-психологи со слабо выраженными психологическими барьерами; 2-я группа – это студенты-психологи с умеренно выраженными психологическими барьерами; 3-я группа – это студенты-психологи с ярко выраженными психологическими барьерами.

Группа студентов со слабо выраженными психологическими барьерами характеризуется следующими особенностями. Мотивы учебной деятельности: познавательный и профессиональный, познавательный и социальной идентификации, познавательный и утилитарный, профессиональный и социальной идентификации, социальной идентификации и утилитарный мотивы имеют корреляционную положительную связь на 1% уровне, исключением являются мотивы профессиональный и утилитарный, данные мотивы не имеют корреляционной связи.

Рассматривая особенности смысло-жизненных ориентаций в первой группе, мы выделили следующие противоречия, а именно, показатели «цель» и «процесс», «цель» и «результат», а так же «цель» и «локус-я», «локус-я» и «процесс» не имеют корреляционных связей. Желаемая и действительная самореализация также не имеют корреляционной зависимости. При этом, оценивая свое состояние, студенты-психологи отмечают проявление тревожности и фрустрации в своем поведении, которые коррелируют на 1% уровне. Такие показатели как ригидность и агрессия не оказывают влияние на реализацию в учебной деятельности студентов-психологов со слабо выраженными психологическими барьерами.

Своеобразные корреляционные связи, в данной группе студентов-психологов, образуют психологические барьеры, так барьер напряженного состояния связан с барье-

ром фрустрации на 1% уровне значимости, а барьер стресса имеет аналогичную связь на 1% уровне с барьерами кризиса и творчества. На образование барьера стресса и социального барьера оказывает влияние уровень профессионального, познавательного и утилитарного мотивов, но при этом социальный барьер образует положительную корреляционную связь ($p < 5\%$) с таким состоянием как фрустрация. При этом, чем выше тревожность, тем выше состояние фрустрации, тем более выражен социальный барьер. Барьер творчества имеет отрицательную корреляционную связь с действительной самореализацией ($p < 5\%$), следовательно, чем выше действительная самореализация, чем лучше студент реализуется в деятельности, тем меньше барьер творчества, при этом данный барьер положительно коррелирует с профессиональным мотивом ($p < 5\%$). Фрустрационный барьер имеет отрицательную корреляцию с агрессией ($p < 5\%$), а агрессия в свою очередь имеет отрицательную корреляцию с общим показателем смысло-жизненных ориентаций ($p < 1\%$). Барьер напряженного состояния так же имеет отрицательную корреляционную связь с показателем агрессии ($p < 1\%$). Следовательно, у студентов-психологов со слабо выраженными психологическими барьерами учебную деятельность можно охарактеризовать следующим образом:

– при повышении профессиональной мотивации увеличивается барьер творчества, который влияет на уровень тревожности студентов, и учебная ситуация становится для них стрессовой;

– при повышении уровня действительной самореализации барьер творчества имеет тенденцию к снижению, но при этом желаемая самореализация не имеет корреляции с действительной самореализацией, то есть то, «что я делаю, должно быть стереотипно и понятно мне, не требующее лишних усилий для преодоления препятствий». Следовательно, уровень психологических барьеров повышается, как только

повышается желаемый уровень самореализации.

Студенты-психологи имеют повышенное состояние фрустрации, что ведет к возникновению социальных барьеров. Они проявляют настороженность в общении со сверстниками, испытывают дискомфорт в общении с преподавателями, ориентируются на внешние нормы, боятся быть индивидуальными.

Студентам-психологам данной группы очень сложно определять смысл своей деятельности, так как они в равнозначной мере хотят быть хорошими специалистами, а так же специалистами, которым необходимо просто диплом о высшем образовании. При этом они стремятся быть знающими, самостоятельными студентами, но при этом получать очень высокое внешнее поощрение своей деятельности со стороны окружающих. Можно предположить, что студентов интересует результат деятельности, которого можно достичь быстрыми, доступными способами без особых на то усилий, при условии, что данный результат не является эмоционально значимым для них самих, а является более значимым для оценки студентов-психологов со стороны социального окружения.

Группа студентов, с умеренно выраженными психологическими барьерами характеризуется следующими особенностями. Положительную корреляционную связь на 1% уровне имеют профессиональный и познавательный мотивы, а также познавательный и утилитарный, и социальный утилитарный. При этом профессиональный и социальный, а также профессиональный и утилитарный на 5% уровне значимости.

Высокий уровень положительной корреляции имеют все показатели в исследовании смысложизненных ориентаций у студентов-психологов с умеренно выраженными барьерами на 0,1% уровне, однако такие показатели «локус-я» и «локус-жизнь» имеют также значимую корреляционную связь, но на 1% уровне.

Учебная деятельность студентов данной группы характеризуется высоким уровнем самоконтроля, а так же ориентацией и на процесс деятельности, и на ее результат. Возможно, это приводит к излишнему анализу своей деятельности, застреванию на отдельных ее этапах, что осложняет действительную самореализацию студента в деятельности. Уровень желаемой и действительной самореализации коррелируют на 0,1% уровне, что позволяет говорить о целеустремленности в деятельности, однако, с другой стороны, если желаемая самореализация имеет место постоянного изменения, то действия по ее достижению становятся не адекватными, а студент начинает испытывать состояние напряжения и перенапряжения. Оценивая свое состояние, студенты-психологи с умеренно выраженными психологическими барьерами испытывают состояние тревожности и фрустрации ($p < 1\%$), а так же состояние ригидности, которая имеет положительную корреляцию с тревожностью на 5% уровне значимости.

Для данной группы студентов-психологов характерно проявление следующих взаимосвязей между психологическими барьерами. Корреляционную связь на 0,1% уровне имеют барьер напряженного состояния и фрустрационный барьер, а так же барьер стресса и фрустрационный барьер, все остальные психологические барьеры представленные имеют 5% уровень связи.

Группа студентов с ярко выраженными психологическими барьерами характеризуется следующими особенностями. Проведенное исследование показало, что мотивы учебной деятельности имеют следующие взаимосвязи, так профессиональный мотив и познавательный мотив имеют связь на 1% уровне, связь на этом же 1% уровне имеют познавательный и социальный мотивы, а вот социальный и утилитарный мотивы корреляционно связаны на 5% уровне.

Все категории, характеризующие смысложизненные ориентации студента в учеб-

ной деятельности имеют положительную корреляционную связь на 0,1% уровне, кроме показателей «локус-я» и «локус-жизнь», которые обозначают уровень развития способности студентов-психологов к самоконтролю. Данные показатели имеют связь на 5% уровне значимости. Уровень желаемой и действительной самореализации так же связаны положительной корреляционной связью на 0,1% уровне значимости.

Эмоциональное состояние, которое окрашивает учебную деятельность студентов-психологов с ярко выраженными барьерами, характеризуется высоким уровнем тревожности, которое имеет положительную корреляционную связь с фрустрацией на 1% уровне значимости. Можно предположить, что студенты данной группы испытывают тревожное состояние вследствие того, что они не знают, каким образом правильно разрешить учебную ситуацию, точнее, они не знают конструктивные способы решения возникающих ситуаций. Психологические барьеры студентов-психологов данной группы выглядят следующим образом. Барьер напряженного состояния положительно связан с барьером кризиса на 1% уровне, барьер кризиса связан отрицательной связью с фрустрационным барьером, а также положительной связью с барьером творчества, в свою очередь барьер творчества связан положительно с социальным барьером.

Анализ корреляционной плеяды позволил нам выделить особенности протекания деятельности студентов-психологов с ярко выраженным состоянием психологического барьера. Мотивы учебной деятельности, такие как профессиональный, социальный и утилитарный имеют отрицательный связи в плеяде при условии, что между собой коррелируют мотивы на 1% уровне. Вероятнее всего мотивационная составляющая деятельности оказывает существенное влияние на реализацию студента в практической деятельности, то есть уже на уровне отношения к будущей выполняемой деятельности у студентов-психологов возникает состояние психологического барь-

ера, выражающееся снижением интереса и эмоциональной значимости желаемого результата. Если посмотреть на связь таких показателей как «цель» и «действительная самореализация», то мы увидим отрицательную корреляционную зависимость ($p < 1\%$). При этом положительная корреляционная связь ($p < 1\%$) между показателями «процесс» и «фрустрация», а так же «фрустрация» и «тревожность», следовательно, в процессе оценки своей учебной деятельности студенты-психологи оказываются в состоянии, требующем высокого напряжения, состоянии, при котором студент-психолог ощущает собственную слабость. Все это приводит к тому, что студент начинает испытывать состояние фрустрационного барьера, а затем и состояние барьера кризиса.

Таким образом, студенты-психологи со слабо выраженными психологическими барьерами имеют специфический уровень иерархии мотивов, который выражается в высоком уровне корреляционной взаимосвязи профессиональных, социальных, познавательных и утилитарных мотивов. Студенты ориентируются в учебной деятельности на стереотипные формы самореализации. Учебную деятельность сопровождает состояние фрустрации. Данное напряжение возрастает и начинает образовывать у студентов-психологов психологические барьеры, которые препятствуют выполнению деятельности.

Студенты-психологи с умеренно выраженными психологическими барьерами характеризуются следующими показателями. Ослабевает связь между профессиональными и социальными мотивами. Учебная деятельность студентов данной группы отличается целеустремленностью на «процесс» и «результат», а также высоким уровнем самоконтроля, что осложняет действительную самореализацию студента, так как студенты начинают испытывать состояние напряжения и перенапряжения. Помимо тревожности и фрустрации, которые характеризуют студентов-психологов

со слабовыраженными психологическими барьерами, у студентов данной группы выражено состояние ригидности, то есть состояние, которое не позволяет в полной мере действительно реализовываться в учебной деятельности.

Группа студентов-психологов с ярко выраженными психологическими барьерами отличается снижением интереса и эмоциональной значимости результата учебной деятельности, так как показатель «цель» отрицательно коррелирует с показателем «действительная самореализация». При этом корреляционно положительно связаны показатели «фрустрация» и «процесс», следовательно, студенты-психологи оказываются в состоянии собственной слабости и незащищенности.

Литература

1. Бурганова, И.Ф. Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.Ф. Бурганова. – Казань, 1999.
2. Бодалев, А.А. Личность и общение: избранные труды / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Брудный, А.А. О психологии изобретательской деятельности ребенка / А.А.Брудный // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 163.
4. Галыгин, В.Ф. О проявлениях психологического барьера при внедрении АСУ / В.Ф. Галыгин // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами (Научные сообщения к всесоюзному симпозиуму); Рига, 1974: сб. – М., 1974.
5. Залюбовская, Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в совместной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В.Залюбовская. – М., 1984.
6. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
7. Куницина, В.Н. Психология коммуникаций / В.Н.Куницина [и др.]. – СПб, 2001.
8. Мухортов, В.В. Генетическая структура творческого процесса / В.В.Мухортов // Методологические и теоретические проблемы современной психологии. – М., 1988. – С. 146–155.
9. Парыгин, Б.Д. Психологический барьер и его природа / Б.Д.Парыгин // Социальная психология и философия. – Вып. 3. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1975. – 176 с.
10. Поварницына, Л.А. Психологический анализ трудностей общения / Л.А. Поварницына. – М.: Педагогика, 1987.
11. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 656 с.
12. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д.Ушинский. – М.: Учпедгиз, 1953. – Т. 1.
13. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
14. Шакуров, Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х.Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.
15. Lewin, K. Leve of aspiration / K. Lewin, T. Dembo, L. Festinger, P.S. Sedrs // In: J. McV. Hunt (ed.) Persjnality and the Behavior Disorders (Vol. I). – New York, 1944. ■

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПО ПРИЗНАКУ ПОЛОВОГО ДИМОРФИЗМА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ЮНОШЕСТВА

Л.И.Овчинникова

Ключевые слова: школа, раздельное обучение, развитие личности, полоролевая идентификация, агрессивность.

Идея существования раздельного по полу обучения стара как мир. Содержание исследований по этой теме за последние годы отразило ту поистине

крупномасштабную заинтересованность, которая адекватна вопросу о целесообразности существующего традиционного «совместного» обучения и возникающих

с желанным разнообразием альтернатив. Многочисленные поиски «золотой середины» требуют ретроспективного обращения к содержанию данной проблемы. Более двух столетий – таков минимальный возраст идеи дифференцированного обучения. Но факт существования дифференциации обучения по признаку полового диморфизма значительно старше – еще в древнем Египте, приглашая к обучению с четырех лет не отвергали, а учитывали особенности развития отроков, имея ввиду различные аспекты формирования личности, прежде всего мужчины. Полооориентированное воспитание занимало особое место в Древней Греции, Индии и других развитых государствах мировой цивилизации. Образование считалось приоритетной стороной жизнедеятельности юношей. У девушек стремление к образованности считалось излишним. Минимум знаний теоретического характера можно было получить лишь в монастырях. В Древней Руси мужчине отводилась роль не только хозяина и кормильца, но и воспитателя жены и детей. Первые известия об обучении девочек относятся к XI в. – женское училище Андреевского монастыря в Киеве (1086 г.). Необходимость женского образования курировалась лично Петром I. Позже для девочек из дворянских семей создавались частные пансионы. Так в 1764 г. в Петербурге в Воскресенском Новодевичьем монастыре был создан Смольный Институт благородных девиц – первое государственное среднее учебно-воспитательное учреждение для женщин закрытого типа. По его образцу в России существовали институты благородных девиц мещанского сословия до 1917 г. Обучение дворянских сыновей производилось в государственных школах. Юношей ориентировали на приобретение знаний в занятиях коммерцией, военным делом или наукой. Идеологами в образовании в то время были И.Т.Посошков, В.Н.Татищев, И.И.Бецкой. Закрепляя во времени свои права, классическое раздельное обучение уделяло внимание в первую

очередь развитию навыков, характеризующих соответствие полоролевым стандартам. Попытки совместного обучения в России в середине XIX в. осуществлялись как экспериментальные в частных школах ввиду малочисленности состава учащихся, но вскоре закрывались под весомыми аргументами «нарушения нравственности» государственными инспекторами. Противники совместного обучения были склонны подчеркивать психофизиологические различия мальчиков и девочек, сторонники в раздельном обучении отмечали дискриминационное положение женщин. Школьная политика совместного обучения была утверждена в марте 1919 г. в партийной программе РКП(б). Обязательное совместное обучение мальчиков и девочек, исключая «неравноправие женщин и мужчин», просуществовало до 1943 г. К раздельному обучению вернулись ввиду «выполнения поставленной прежде задачи». Итак, возвращая классические традиции, обучение, дифференцированное по признаку полового диморфизма имело право быть уже до окончания Великой Отечественной Войны, а после, ввиду сокращения численности населения и формирования малокомплектных классов и школ, образовательный состав учащихся вновь стал гетерономным, где мальчики и девочки стали обучаться совместно. В те сложные времена не ставилась задача определения эффективности применяемого технологического курса в образовании. Актуальной эта задача стала в 90-е годы, отразившие во всем своем многообразии широкомасштабную эпоху различных преобразований. Модернизация школьного обучения, переход к личностно-ориентированной модели взаимодействия заставляет учитывать не только эмоционально-волевые и интеллектуальные особенности индивидуума, но и стереотипы гендерной культуры, т.е. категорию половой принадлежности. Открываются новые перспективы возрождения и развития на современном уровне дифференцированного подхода к организации обучения и вос-

питания детей разного пола. Возможность учета природы различий между мальчиками и девочками сформирована следующими принципами:

– гуманное отношение к личности воспитанника, уважение его прав и свобод, уважение права человека быть самим собой; предъявление воспитаннику посильных и разумно сформулированных требований, ненасильственное формирование требуемых качеств;

– переход к такой модели взаимодействия, где отношения взрослых и детей строятся на основе сотрудничества, уважения личности ребенка и предоставлении ему свободы развития в соответствии с индивидуальными особенностями;

– самостоятельность школы в выборе программы из комплекса вариативных программ, возможность внесения изменения в них, а также в разработке программ в соответствии с требованиями государственного стандарта;

– учет новых тенденций развития и функционирования социума, обеспечение допустимого и целесообразного посредничества во взаимодействии личности, семьи и общества.

Зарубежные концепты данной темы декларируются сегодня двумя моделями: американская, где осуществляется совместное обучение мальчиков и девочек, и европейская, где для мальчиков и девочек существуют отдельные школы. Для каждой из них существует своя идеология: равноправные и дружественные отношения мальчиков и девочек в альтернативе к ассимиляции взаимовлияющих личностных качеств. Противники совместного обучения (1913 г.) отмечали возросшую вероятность уменьшения браков среди образованных людей, так как сила физиологического притяжения обратно пропорциональна чувству дружбы. Г.Компейре говорил, что «в один прекрасный день может оказаться, что остался только один женский пол, но исчезла женственность». Действительно, юноши и девушки называют необходимыми

ми для успешного человека такие качества, как независимость, уверенность в себе, целеустремленность. Сторонники раздельного обучения в качестве аргументов предлагают следующие результаты исследований: у мальчиков развиты стратегические способности, у девочек тактические, познавательная активность выше у мальчиков, вербальные способности выше у девочек, при обучении девочек эффективнее индуктивный подход, мальчиков – дедуктивный, пик работоспособности разный, следование инструкции предпочитают девочки, мальчики – поиск нового, креативность – преимущество мальчиков, темп выполнения заданий выше у мальчиков, коммуникативные навыки выше у мальчиков, подверженность стрессам выше у девочек, девочки более чувствительны к несправедливости, самокритичны, девочки более старательны, аккуратны, осторожны и ответственные, девочки обладают большей интуицией и умением манипулировать.

Для педагогов становится значимой задача – организовать полоролевое поведение. Это означает – мотивировать действия адекватные социальной роли мужчины или женщины, при этом система приобретаемых навыков является универсальным банком востребованных в цивилизованном обществе качеств, связующим, а не разобщающим разновозрастные поколения граждан, что комплементарно интеграции духовно-нравственного порядка. У специалистов школьного образования, осуществляющих свои профессиональные намерения сегодня, есть выбор. Адекватность выбора скажется тем ожидаемым результатом, который обозначен понятием конструктивной жизнедеятельности личности, особенно в период ранней юности.

Так, результаты проведенных исследований убеждают нас, что как для юношей, так и для девушек процессы адекватного приема и переработки информации позволяющие сконструировать позитивную картину внешнего мира, формируют соответствующие приоритеты, что является необходи-

мым условием приспособления человека к окружающей среде, успешной организации его жизнедеятельности. Именно поэтому интерес к школьному разделному обучению сейчас возрос и вовлекает в ряды исследователей не только специалистов системы образования, но и представителей министерства здравоохранения и социальной защиты населения, а также другие ведомства, способные интегрировать свои усилия во имя поисков истины.

В данной работе были применены стандартизованные методики САТ (самоактуализация творчеством Э.Шострома), Фрайбургский опросник FPI, методика «Личная агрессивность и конфликтность» Е.П.Ильина и компьютерная программа «Келли». Этот психодиагностический состав позволяет определить когнитивно-эмоциональные характеристики юношес-

тва, прошедшего полный курс школьного обучения в условиях дифференциации по признаку полового диморфизма. Для выявления различий в группах разделного и совместного обучения обратимся к статистике и её графической форме. На рис. 1 представлена информация о размере популяций с показателями высокого уровня в группах юношей разделного и совместного обучения. На рис. 2 – в группах девушек разделного и совместного обучения. В группе юношей разделного обучения чаще представлены позиции высокого уровня по самоуважению, познавательным потребностям, креативности, М-Ф измерению и бескомпромиссности, при тождественных значениях гибкости поведения и самоконтроля; частота показателей депрессивности, невротичности и агрессивности значительно ниже.

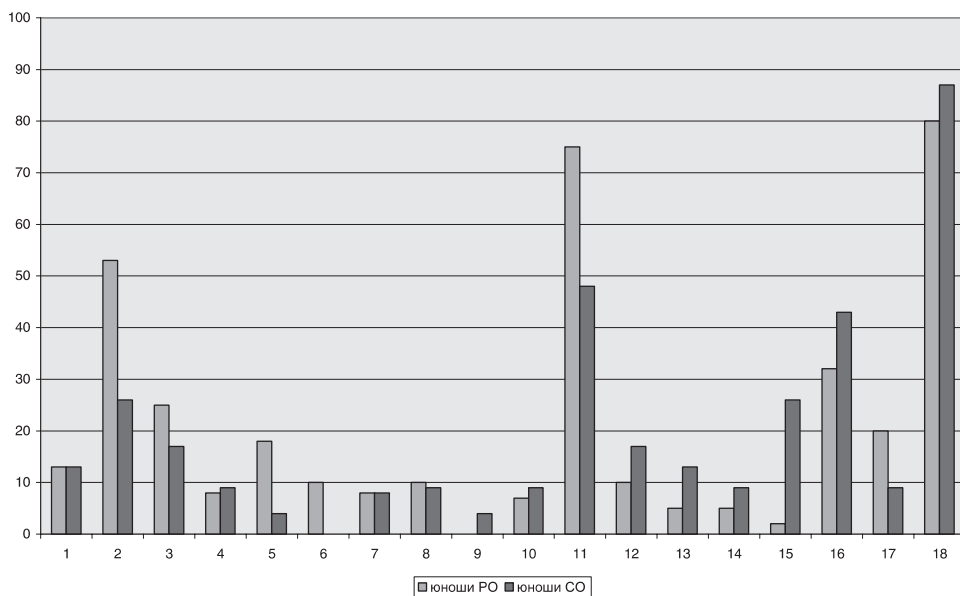


Рис. 1. Юноши с высоким уровнем когнитивно-эмоциональных характеристик, в %

Примечание. 1 – гибкость поведения; 2 – самоуважение; 3 – синергия; 4 – принятие агрессии; 5 – познавательные потребности; 6 – креативность; 7 – самоконтроль; 8 – позитивная агрессивность; 9 – негативная агрессивность; 10 – обидчивость; 11 – бескомпромиссность; 12 – подозрительность; 13 – невротичность; 14 – спонтанная агрессивность; 15 – депрессивность; 16 – реактивная агрессивность; 17 – маскулинность – фемининность; 18 – жесткость-рыхлость системы личностных конструктов.

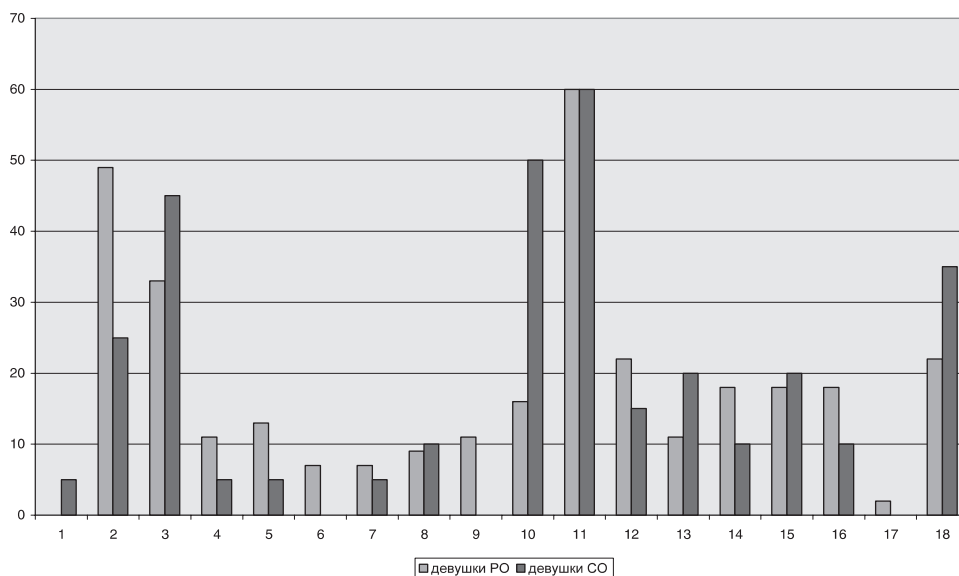


Рис. 2. Девушки с высоким уровнем когнитивно-эмоциональных характеристик, в %

Примечание. Позиции № 1–18 соответствуют названиям шкал, обозначенных на рис. 1.

В группе девушек раздельного обучения показатели высокого уровня самоуважения представлены в два раза чаще, а вместе с тем и познавательных потребностей, креативности и самоконтроля, тогда как у девушек совместного обучения доминирует высокий уровень обидчивости, невротичности, депрессивности и «жесткой» системы личностных конструктов, а значит чрезмерной категоричностью в оценках людей и внешнего мира.

Итак, по итогам всех проведенных тестов, имеет место следующая психологическая интерпретация особенностей группы девушек раздельного обучения: в данной популяции доминируют лидерские качества – высокое самоуважение, познавательные потребности, креативность, но при этом чаще обозначен высокий уровень спонтанной и реактивной агрессивности, реже представлены доминанты обидчивости и подозрительности, «жесткой системы личностных конструктов», высокие показатели М-Ф измерения почти отсутствуют в обеих группах.

Таким образом, девушки группы раздельного обучения харизматичны, уверенны

в себе, конструктивны в построении межличностных отношений, имеют правильную полоролевою идентификацию, но достаточно консервативны и бескомпромиссны в принятии внешнего мира.

Итоговая картина психологической интерпретации особенностей группы юношей раздельного обучения по результатам всех тестов психодиагностики следующая: высокий уровень гибкости поведения, самоуважения, синергии, познавательных потребностей, креативности, бескомпромиссности и осознанием факта принятия агрессии, низкий уровень позитивной и негативной агрессивности, обидчивости, подозрительности при нестабильном проявлении самоконтроля, низкий уровень спонтанной и реактивной агрессивности, депрессивности, невротичности при популярности андрогинной модели поведения с преобладание «жесткой» системы личностных конструктов.

Таким образом, представители группы юношей раздельного обучения имеют адекватную полоролевою идентификацию, не отягощены сниженной самооценкой, инициативны и коммуникативны с приори-

тетами познавательных потребностей и соответственно выбора конструктивной модели жизнедеятельности, но категоричны и бескомпромиссны в восприятии внешнего мира, что комплементарно лидерскому стилю поведения.

Сильными сторонами девушек разделного обучения является гибкость поведения, высокое самоуважение в совокупности с высоким уровнем познавательных потребностей и развитой креативностью при меньшей обидчивости и более адекватном взаимодействии с внешним миром.

В исследовании показано, что значимые параметры развития когнитивной и эмоциональной сферы у юношей разделного обучения имеют более высокий уровень, чем у юношей совместного обучения, поэтому совершенно очевидно, что и организация учебного процесса должна учитывать отмеченные особенности. Применимость результатов исследования определяется в соответствии с решаемыми задачами в системе народного образования и сохранения психического здоровья школьников в контексте глобальных гражданских проектов современности.

Литература

1. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер; пер. с англ. А.А. Валеева, Р.А. Валеевой. – Ростов н/Д: Феникс. 1998. – 448 с.
2. Алексеев, Б.Е. Полоролевое поведение и его акцентуации / Б.Е. Алексеев. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
3. Гильбух, Ю. Идеи дифференцированного обучения в отечественной педагогике / Ю. Гильбух // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 80–84.
4. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
5. Френкин, Р. Мотивация поведения / Р. Френкин. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.
6. Чекалина, А.А. Гендерная психология: учеб. пособие / А.А. Чекалина. – М.: Ось-89, 2006. – 256 с.
7. Leventhal, H. Finding and theory in the study of fear communications / H. Leventhal; ed. by L. Berkowitz // *Advances in experimental social psychology*. – New York: Academic Press, 1970. – Vol. 5.
8. Netemeyer, R.G. Examining the relationships between voting behavior, intention, perceived behavioral control, and expectation / R.G. Netemeyer, S. Burton // *Journal of Applied Social Psychology*. – 1990. – Vol. 20. – P. 661–680. ■

ОБЪЕКТЫ ПРИРОДЫ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Л.И.Абинова

Ключевые слова: воспитание, экология, эстетика, экологическая культура.

В последнее время слово «экология» стало необычайно популярным в обществе, причем, как правило, оно употребляется в сочетании с такими не очень приятными для нас словами, как «катастрофа», «опасность», «кризис». Кроме того, это понятие приобрело новый, зачастую совершенно далекий от первоначального значения смысл в выражениях «экология души», «экология музыки», «экология речи», «экология культуры».

Конечно, каждый из этих терминов несет свою смысловую нагрузку, но слово экология нередко употребляется ради моды, красивого звучания. Так занимаясь проблемами «экологии души» (то есть проблемами нравственности, морали), педагоги затрагивают очень важный воспитательный аспект – формирование личности, в том числе и отношение ребенка к природе, окружающему миру. Человек может обладать прекрасными моральными качествами, но,

не зная законов природы, будет совершать антиэкологические поступки. Например, следуя законам человеческой морали, ребенок, пытаясь спасти выпавшего из гнезда птенца, берет его в руки, тем самым, обрекая на гибель. Следовательно, моральные качества должны сочетаться с элементарными экологическими знаниями, только тогда поведение человека по отношению к природе будет экологически грамотным.

Впечатления, полученные в детстве от общения с природой, необыкновенно остры, они оставляют след на всю жизнь. Что знают наши дети о природе? Каково их отношение к ней? Мы должны научить детей понимать красоту природы, радоваться, наслаждаться, восхищаться и беречь её не потому, что она полезна, а потому, что самоценна.

Красота природы чаще всего рассматривается как средство для удовлетворения потребностей человека: получения удовольствия, отдыха, рекреации, чувство благоговения, божества или чуда. В таком случае жажда удовольствий мотивирует эстетическое оценивание: мы выискиваем красивые пейзажи не потому, что ценны сами по себе, а затем, что они способствуют удовлетворения нашего удовольствия. Другими словами, получается, что красота природы измеряется количеством различных удовольствий (или неудовольствий), а сама природная эстетика сводится к удовольствию чувств, к утилитарной полезности для человека.

Необходимы исследования по ощущению людьми природной красоты, изучению возможности обучения разных возрастных групп детей видеть и ценить красоту природных объектов.

Все более очевидным становится противоречие между теми требованиями, которые предъявляет к человеку эпоха экологических катастроф и реальным уровнем экологической воспитанности подрастающего поколения. На повестку дня встает вопрос о необходимости реализации эколого-эстетического воспитания, поиск новых подходов к его организации.

Нужен анализ восприятия красоты природы, систематизация объектов природы, исследование и конкретизация ценностных систем, появляющихся в повседневном языке и изображениях природы, методы обучения способности воспринимать красоту природы.

Экологическое содержание в образовательной системе школ включает взаимоотношения человека и общества, взаимоотношения между людьми и окружающей социальной и природной средой. Установление разумных взаимоотношений во многом зависит от формирования экологической культуры, несущей в себе эстетический аспект. Экологическая культура должна оказывать всестороннее влияние на отношения людей друг с другом и с природой [3].

Проблема отношения человека к природе, к другому человеку и к самому себе во все времена была актуальной. Она представляла интерес для всего мира (Демокрит, Платон, Аристотель, И.Кант, В.С.Соловьёв, В.И.Вернадский и др.).

Значение природы как воспитательного фактора раскрывали в своих трудах и педагоги-классики – Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский. Они подчёркивали возможность гармоничного развития личности в условиях максимального приближения к природе.

В настоящее время исследования экологических проблем осуществляются в различных научных областях. Взаимодействие экологического, эстетического и нравственного воспитания в учебно-воспитательном процессе рассматривают С.Н. Глазачев, И.Т. Гайсин, К.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, Б.Т. Лихачёв, Л.П. Печко, Т.С. Комарова и др.

В основе формирования экологической культуры у школьников лежит эколого-эстетическое воспитание. Именно школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования осознанного эмоционально-положительного отношения к окружающему миру. По мнению многих педагогов и психологов, школьный возрастной период

является важным этапом в развитии психики ученика, в этот период закладываются основы для формирования новых психических образований [9].

Экологическое воспитание начинается с познания красоты природы. В процессе экологического воспитания учащиеся должны получать не только научные знания об окружающем мире. Необходимо формировать у них и художественно-эстетическое восприятие окружающей среды [7].

Задача педагога состоит в том, чтобы, опираясь на эмоционально-положительное отношение к красоте окружающего мира, дать школьникам необходимые научные знания о природе, ее единстве и разнообразии, о постоянных изменениях и развитии, о целесообразности взаимоотношений между живыми существами в природе. Кроме того, необходимо сформировать целостное представление об окружающей среде и месте в нём человека, показать двустороннюю связь взаимоотношений человека и природы.

Необходимо разработать систему изучения объектов природы, которые будут построены на эколого-эстетическом материале, благодаря этому эффективность эколого-эстетического воспитания учащихся значительно повысится. Это будет определяться выполнением ряда условий:

1) каждый объект природы должен нести эколого-эстетическое содержание и соответствовать возрасту учащихся;

2) организовать специфическую деятельность, непосредственно открывающую школьникам красоту природы (на занятиях, прогулках, в свободное время и т.д.);

3) формирование у учащихся эмоционально-положительного отношения к окружающему;

4) освоение педагогом организации и методики изучения объектов природы с эколого-эстетической точки зрения.

Жизнь обязывает сегодня воспитывать у всех людей с детских лет эколого-эстетическое мировоззрение. Проблемы стоят комплексные и сложные: научить понимать экологию красоты и наслаждаться красотой

экосистем; восстанавливать притуплённый или убитый урбанизацией вкус к природе; решительно исправлять стиль нашего существования без «природы», лишаящий человека удовлетворенности жизнью.

Эколого-эстетическое сознание является сознанием подлинно общественным, гражданственным и деятельным. Оно предполагает практическую готовность сохранять радости, которые дарит нам природа, для себя и других людей, для всех грядущих поколений. Глубоко истинна мысль, что, оберегая красоту родной земли, ты смотришь в будущее и безраздельно отдаешь ему свои силы.

Учитель должен ввести детей в мир природы, используя ее как незаменимый источник эмоционального развития, учитывая, что эмоциональное и эстетическое воспитание начинается с развития культуры ощущений и восприятий [5]. Особенность эколого-эстетического воспитания заключается в том, что оно должно рассматриваться не как составляющая часть формирования всесторонне развитой личности, а как основа, фундамент всей педагогической системы. Основная задача этой системы – воспитание детей через природу. Необходимо научить их воспринимать объекты природы как эстетическую ценность.

Новизна данного подхода заключается в раскрытии педагогических условий и путей, при которых воспитание через природу развивает личность, становится основой образовательного процесса, способствует познанию прекрасного в природе, но и в самом себе, утверждению человеческого достоинства, доброты, сопереживанию по отношению к объектам природы.

Экология тесно связана с эстетикой. Природная эстетика как философское учение о сущности и формах прекрасного в природе опирается на экологические знания. Все, что отвечает в природе экологическим законам, является прекрасным. Экология обеспечивает требования, которым подчиняется концепция природной эстетики. Законы природы нравственны,

следовательно, законы человеческой морали должны сочетаться с элементарными экологическими знаниями, только тогда поведение человека по отношению к природе будет экологически грамотным [1].

Эстетическое отношение к природе возникает и развивается в процессе учебной деятельности. На действия, формирующие это отношение, влияют содержание и форма задания учителя, возможность его творческого выполнения, принцип коллективизма. Об этом свидетельствуют данные педагогического эксперимента.

Учащимся было предложено во время экскурсии кратко охарактеризовать окружающую природу. В поле зрения школьников оказались разные явления. Интерес к ним распределился неравномерно. Из всего состава группы (75 человек) свыше 70% обратили внимание на особенности рельефа, 64% на растительный мир, 58% на водные источники, 23% на животных, 15% на естественно протекающие процессы, 4% на климатические и атмосферные явления. Лишь 8,8% (11 учащихся) отметили эстетические особенности ландшафта. Они говорили о цвете и красках, внешних формах, однородных и контрастных сочетаниях цвета и форм, о симметрии в природе, а также других явлениях, вызывающих положительные эмоции. Другая группа школьников получила более конкретное задание – провести краеведческую разведку на местности с целью поиска всего неизведанного, нового. Свыше 60% учащихся выделили явления, которые назвали красивыми, прекрасными. Установка педагогов на углубленное внимание к местности оказала влияние на выделение и оценку эстетических явлений.

Еще более значительными оказались результаты выполнения эстетически-направленного задания: найти вокруг себя красоту. У учащихся пробудился дух общего соревнования. Они, наперебой характеризовали достопримечательности, проявления красоты не только в крупномасштабных картинах окружающей природы, но и в ее мельчайших деталях. Свыше

1/4 общего числа учащихся назвали значительное количество явлений, заслуживающих высокой эстетической оценки. В ходе поиска появились интересные находки: сучья, сухие ветки, камни, напоминающие своим видом человека, животных, знакомые сооружения. Некоторые учащиеся по собственной инициативе зарисовали увиденные предметы, другие написали стихи. Все эти материалы послужили основой для создания выставки «Удивительное – рядом», которая еще больше усилила желание поиска, повлияла даже на тех, кто поначалу не очень заинтересовался заданием. Среди 75 участников разведки местности не осталось равнодушных к эстетической ценности природных явлений.

Таким образом, три вида заданий по-разному воздействовали на учащихся. Выполнение первого задания показало, что приемы косвенного влияния педагогов на учебную деятельность не способствуют сосредоточению внимания школьников на эстетических свойствах природы. Учащиеся, наименее восприимчивые к красоте, нередко проявляют интерес к случайным явлениям, некоторые уделяют внимание лишь тому, что само бросается в глаза, и мало всматриваются в детали, признаки и свойства явлений. Подобные приемы недостаточно ориентируют на выделение главных, существенных признаков, позволяющих оценить явление как красивое или безобразное. Выполнение второго задания помогло выявить стимулирующую роль соревновательного поиска для познания красоты природы. Познавательная задача ориентирует на поиск необычных явлений, превращает красоту природы в одно из наиболее привлекательных явлений. Учащиеся овладевают умением отыскивать красоту в различных природных условиях. Активизируются коллективные стремления к постижению новизны явлений, происходит обмен знаниями, умениями, усиливаются переживания, радость, наслаждение природой.

Однако наиболее эффективным оказался прием прямых заданий по выявлению и

оценке эстетических свойств природы. Он породил встречные вопросы учеников педагогам: что такое красота? как ее распознать в природе? чем отличаются красивые явления от некрасивых? какие явления нельзя назвать красивыми?

Третье задание придало познавательным действиям большую целеустремленность, способствовало обмену жизненным опытом и обращению школьников к искусству. Именно на этой основе возникло собственное творчество и проявились умения художественно отображать природу.

Характерно, что у многих участников, выполнявших все три задания, возникли пожелания и предложения по охране природы. Учащиеся говорили о необходимости бережного отношения к богатству и красоте природы, осуждали тех, кто оставляет мусор на полянах и в лесу, бросает жестянки в водоемы. Однако произвольно подобные суждения выразило всего около 15% школьников. На основе эксперимента был сделан вывод, что не только эстетическое восприятие природы, но и природоохранные стремления и действия возникают не автоматически. Формирование и тех, и других требует специальной педагогической работы. Поэтому задания открыть красоту в природе, которые учитель ставит перед учащимися, должны быть неразрывно связаны с практическими задачами по охране природы, и наоборот. Процессы воспитания эстетического и природоохранительного отношения школьников к природе требуют комплексного подхода.

Задача учителя, который развивает эстетическое отношение к природе у учащихся, заключается прежде всего в том, чтобы нацелить их на встречу с красотой и организовать соответствующую познавательную деятельность. Следует разработать систему эстетико-познавательных задач и упражнений, а также эстетически воспитывающих ситуаций, которые будут побуждать учеников воспринимать, осмысливать, оценивать познаваемые объекты как красивые, выразительные и т.д. На первый

план в познании следует выдвинуть эстетические свойства природы, чтобы пробудить положительное отношение к ней.

Человек должен научиться жить в гармонии с внешним миром, в соответствии с законами природы – экологическими и эстетическими. Основная задача педагога сформировать в ребенке личность, великодушную к природе, способного любовью сберечь мир. Эстетика природы представляет собой область социальной педагогики, которая поднимается в настоящее время до выработки целостного научного мировоззрения, глубокого природочувствования и национального самосознания.

Литература

1. *Борейко, В.Е.* Прорыв в экологическую этику // В.Е. Борейко – Киев, 1998.
2. *Буров, А.И.* О природе объективности красоты / А.И. Буров // Вопросы литературы. – 1969. – № 3. – С. 44–56.
3. *Гайсин, И.Т.* Эколого-нравственное воспитание учащихся в процессе изучения естественно-научных дисциплин (в 6-9 классах): дис. ... канд. пед. наук / И.Т. Гайсин. – Казань, 1995. – 223 с.
4. *Глазачев, С.Н.* Экологическое воспитание учащихся на уроке / С.Н. Глазачев, С.Е. Петров, В.В. Сериков // Проблемы урока в свете комплексного подхода к воспитанию школьников. – Волгоград, 1999. – С. 16–41.
5. *Воспитание экологической культуры у детей и подростков: учеб. пособие / Н.С. Дежникова [и др.].* – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 63 с.
6. *Лихачев, Б.Т.* Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский // Советская педагогика. – 1980. – № 7. – С. 27–31.
7. *Мионов, А.В.* Эстетическое и нравственное в экологическом воспитании школьников: пособие для учителей / А.В. Мионов – Казань: Таткнигоиздат, 1989. – С. 37–88.
8. *Нагаева, Н.Х.* Экологическое воспитание эстетическими средствами: дис. ... канд. пед. наук / Н.Х. Нагаева – Казань, 1994. – 230 с.
9. *Рубинштейн, С.Л.* Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // В кн.: Проблемы общей психологии. – М., 1976. – С. 278–301.

ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И САМОЦЕННЫЙ ПЕРИОД ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Р.К.Шаехова, Р.И.Латыпова

Ключевые слова: образование, дошкольное образование, самоценный период развития, присвоение исторически сложившейся человеческой культуры, детская субкультура, творческий процесс, психическое развитие ребенка, «открытие для других», «открытие для себя».

Процессы модернизации образования, связанные с включением в систему общего образования дошкольного образования, требуют переосмысления и принципиально нового отношения к данному возрастному периоду развития личности ребенка. Сегодня вряд ли кто-нибудь станет оспаривать, что дошкольное и начальное образование представляет собой единый развивающий мир. Идея введения дошкольного образования заостряет необходимость создания единой системы дошкольного – начального образования.

В связи с этим приходится признать, что при всей распространенности и, казалось бы, устойчивости понятия «образование», смысл, вкладываемый в него, все еще требует серьезного анализа и обоснования. В буквальном смысле образование – это «становление образа». Происходит оно от слова «образ», что переводится как вид, облик (словарь русского языка, С.И.Ожегов, 1984). Однако в педагогике это понятие понимается по-разному. В одних случаях это идеальный образ, исторически обусловленный, более или менее четко зафиксированный в общественном сознании социальный эталон; в других – образ мыслей, действий человека в обществе; в-третьих, – образ мира; в-четвертых – «образ человеческий», «собственно человеческое качество».

Таким образом, смысл слова «образование» связан с созданием облика человеческого, образа человека, иначе индивида, который вобрал в себя все человеческие качества, а как социальное существо – все качества личности. Сказанное позволяет говорить, что дошкольное образование означает создание образа человека в дошкольном возрасте (в возрасте 5-6,5 лет),

в котором закладываются основы личностной культуры и предопределяется жизненный путь личности. А процесс становления личностной культуры происходит через «присвоение ребенком богатств человеческой культуры» [2, с.459].

Следует отметить, что культура – это не только уже сложившийся, наличный опыт людей, но и их творческий потенциал, развивающийся в исторической перспективе и определяющий возможность психического развития тех, кто этой культурой овладевает. Каждое поколение, проживая стадию своего вхождения в мир культуры, обязательно обогащает этот потенциал новыми возможностями. Современная педагогическая наука рассматривает детское развитие как процесс приобщения ребенка к этому миру и самоопределения в нем.

Еще в 1967 г. М.Н.Скаткин со всей остротой поставил вопрос о необходимости включить в ядро содержания образования культурную компоненту [6, с.14]. В развитии этой линии в 1970–1980-х гг. И.Я. Лернером, В.В. Краевским и др. был сделан поистине революционный шаг – они разработали модель содержания образования, соотношенную со структурой социокультурного опыта человечества. Это содержание предлагалось строить на основе четырех основных элементов социокультурного опыта: «опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций» [5, с.15].

Авторы модели впервые включили в содержание образования «опыт творческой деятельности». Заслуживает внимания оценка этой модели В.В.Давыдовым: «Опыт творческой деятельности должен быть не одним из рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а основополагающим и главным элементом, на который могут опираться другие его элементы (к ним относятся знания, умения и отношения человека к миру). В этом случае обучение и воспитание детей с самого начала будет направлено на развитие их личности» [2, с.144].

И действительно, если бы «опыт творческой деятельности» понимался авторами в качестве ключевого, системообразующего звена модели, то, вероятно, и «опыт познавательной деятельности» фиксировался бы для них не только и не столько в знаниях, сколько в проблемах, «опыт осуществления известных способов деятельности» – не столько в «умениях действовать по образцу», сколько в способностях перестраивать эти умения и образцы там, где это нужно. Да и «опыт осуществления эмоционально-ценностных ориентаций» мог бы быть рассмотрен с точки зрения развития, раскрытия и реализации основного в человеческой личности – ее творческого потенциала (Э.В.Ильенков, В.В.Давыдов).

Все это создало бы условия понимания освоения культуры как творческого процесса. Именно в этой форме **освоение культуры и выступает основой психического развития ребенка.**

Однако освоить всё созданное человечеством ребенок может только усилием и трудом собственной мысли, собственного воображения. Ребенку предстоит как бы переоткрыть то, что уже вписано в орбиту общественного опыта людей, воспроизвести некоторые существенные черты их творческого поиска, который в итоге привел к созданию всей системы предметов культуры.

Кудрявцев В.Т. отмечал: необходимо различать творчество как «открытие для других» и творчество как «открытие для

себя». В первом случае цивилизация пополняется новыми техническими изобретениями, произведениями искусства, научными открытиями. Во втором – на передний план выступает не объективная, а субъективная новизна продуктов творчества [4, с.34-51].

Вхождение ребенка в человеческий мир – это непрерывная цепочка «открытий для себя». Результат «открытия для себя» – не столько создание нового предмета, сколько изменение в самом ребенке, возникновение новых способов деятельности, знаний и умений. Иначе, «открытие для себя» – это во многом «открытие себя», хотя довольно часто не осознаваемое самим «открывателем». Об этом говорится и в исследованиях Л.С. Выготского, который связывал творчество с «созданием новых форм поведения», их освоения и развития [1, с.246].

Развитие творческих способностей должно превратиться в средство приобщения детей к фундаментальным началам культуры, обеспечивающей становление у ребенка целостной системы универсальных человеческих способностей и свойств (категориального восприятия, осмысленных переживаний, умения ориентироваться на позицию другого человека, произвольности, целеполагания и т.д.), а также формирование связанных с ними знаний, умений и навыков. Решение этой задачи осуществимо лишь в условиях развивающего образования в период дошкольного детства. «Нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно меняться. Цель развивающего образования как раз и состоит в том, чтобы его углубить и расширить» [2, с.142].

Именно в этой своей форме творчество является наиболее востребованным в старшем дошкольном возрасте. Отсюда следует, что дошкольное образование может быть только развивающим.

Во-первых, оно ставит своим приоритетом вооружение ребенка исторически выработанными средствами ориентации в собственном внутреннем мире и изменения этого мира в ходе построения многообразных социальных контактов с другими людьми.

Во-вторых, в процессе дошкольного образования ребенок получает возможность впервые приоткрыть для себя социальное значение и индивидуальный смысл учения как деятельности, направленной не просто на усвоение некоторой суммы знаний, умений и навыков, а на расширение собственных возможностей, инструментами которого являются последние.

В-третьих, в процессе дошкольного образования ребенок овладевает способами построения, а не просто выполнения собственной деятельности, авторской позицией внутри этой деятельности [4, с.131-132].

Все виды детской деятельности (предметно-манипулятивная, игровая, изобразительная, конструктивная и т.д.) общественны по своему происхождению, содержанию и форме. Поэтому ребенок с первых стадий своего развития является общественным существом... А «присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер» [2, с. 459- 460].

Выше было сказано, что образование – это введение человека в мир культуры на различных этапах его жизни. В зависимости от цели выделяют различные уровни образования. Таким образом, если осмыслить цели и оценить результаты дошкольного образования, то в самом обобщенном виде его можно охарактеризовать так: **дошкольное образование – есть вид образования, процесс присвоения ребенком богатства человеческой культуры, направленный на формирование личности ребенка старшего дошкольного возраста как субъекта детских видов деятельности, общения, процесс вхождения личности ребенка в культуру и социум.**

В таком понимании дошкольное образование служит всеобщей формой не только развития, но и саморазвития ребен-

ка (В.Т. Кудрявцев, Н.Н. Поддъяков), смысл и значение которого – не ускорение развития, а его обогащение с максимальным использованием всех возможностей этого периода жизни, а также деятельностное освоение общественно-исторического опыта человечества. Однако в этом процессе ребенок должен располагать необходимыми «степенями свободы» как в проявлении уже сложившихся у него духовно-практических потенций, так и в освоении новых возможностей. Следовательно, развитие ребенка в старшем дошкольном возрасте следует рассматривать не как фон или фактор образовательной работы, а как главную задачу, основную точку приложения всех усилий педагога, воспринимающего детство как самоценный период человеческого развития.

Под ценностями дошкольного периода развития следует понимать обусловленные возрастной стадией онтогенеза личностные проявления детей, воплощенные в специфике самосознания, в действиях, поступках, оценках окружающей действительности, в характерных внешних поведенческих образцах, т.е. в том, что служит обобщенным признаком детства, фактором, влияющим на процесс образования и, соответственно, на успешность развития в целом. Содержательную основу понятия составляют психофизиологические особенности. Своё практическое отражение и свой жизненный смысл эти особенности (в частности, интенсивный темп физического развития, подражательность, сенсомоторная потребность, повышенная эмоциональность, внушаемость, впечатлительность, ранимость, недостаточная морфологическая и функциональная зрелость органов и систем, подвижность нервных процессов, недостаточное развитие произвольности всех психических процессов, самоконтроля) находят в организации и реализации образовательного процесса, в практической деятельности по созданию модели развивающего дошкольного образования, а также в разнообразных проявлениях детской субкультуры [3, с.6-9].

Однако современная система образования ставит под сомнение право современного ребенка на полноценное, по определению В.В.Давыдова, развитие детства. Согласно В.В.Давыдову, современное детство отличается развернутой и четкой дифференциацией входящих в него возрастов – младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст, младший школьный возраст. За эти периоды ребенок проживает особый и ответственный, цельный и единый отрезок жизни: от закладки фундамента тех универсальных свойств, которые делают человека человеком, до возведения «первых этажей» человеческой личности. А.В.Запорожец еще тридцать лет назад предостерегал от интенсификации дошкольного воспитания, которую назвал «искусственной акселерацией детского развития». Сейчас идеи одного из крупнейших отечественных психологов актуальны как никогда и в связи с открывающейся перспективой введения в России дошкольного образования.

Результаты современных научных исследований свидетельствуют о том, что ранняя форсированная подготовка детей к школе негативно отражается на их психическом и физическом развитии и в перспективе оборачивается быстрым угасанием интереса к школьному обучению уже в первом классе. Нежелание и неумение детей учиться лишь усиливается ею. При этом блокируется личностный рост ребенка и, как следствие, оказывается невозможной нормальная интеграция в школьную жизнь. Такое легкомысленное отношение к дошкольному возрасту, по мнению В.И.Слободчикова, может обернуться для детей в лучшем случае безвозвратно упущенными возможностями, а в худшем – деформацией логики всего последующего онтогенеза [7].

На современном этапе ступень дошкольного детства рассматривается как один из главных образовательных резервов. По своей потенциальной содержательной емкости эта ступень не уступает ни одной из

последующих и задает основу формирования системы компетенций, необходимых для дальнейшего обучения в школе.

Из вышеизложенного следует, что специфика развивающего дошкольного образования определяется признанием самоценности этого периода в жизни ребенка, первостепенной важности развития базиса его личностной культуры; она предполагает обеспечение эмоционального благополучия ребенка, создание психоло-педагогических условий для развития способностей и склонностей детей и, следовательно, предоставления им широкого выбора видов деятельности, индивидуализации образования.

Хотелось бы надеяться, что процессы модернизации образования в России, связанные с включением в систему общего образования дошкольного образования, рассчитанного на детей 5-6,5 лет, позволят принципиально по-новому отнестись к данному возрастному периоду развития личности ребенка, пересмотреть содержание образования, что обеспечит непрерывность дошкольного и начального ступеней образования.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1926. – С. 246.
2. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. *Ежкова, Н.* Образование с позиций возрастных ценностей образования / Н. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 4.
4. *Кудрявцев, В.Т.* Тропинки: Концептуальные основы проекта развивающего дошкольного образования / В.Т.Кудрявцев. – М.: Вентана Граф, 2007. – 144 с.
5. *Краевский, В.В.* Содержание образования / В.В. Краевский. – 2-е изд. – М., 2001. – С. 15.
6. *Скаткин, М.Н.* Что нужно знать о проблемах современной дидактики / М.Н. Скаткин // Прил. к журн. «Народное образование». – 1967. – № 1. – С. 14.
7. *Слободчиков, В.И.* Категория возраста в психологии и педагогике / В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СЛЕТОВ ЮНЫХ ТУРИСТОВ ГОРОДОВ-ГЕРОЕВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.С.Кубик

Ключевые слова: повышение квалификации, образовательная среда, педагог-руководитель команды, тренер-преподаватель, слет юных туристов, формы повышения квалификации, программы повышения квалификации.

Туристско-краеведческая деятельность является не только одним из эффективных средств приобщения молодого поколения к здоровому образу жизни, воспитания истинных патриотов своей малой и большой Родины, уважения к истории и традициям других народов, но и благоприятной интерактивной образовательной средой повышения квалификации педагогов – организаторов этой деятельности.

По мнению В.И. Слободчикова, «образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное. Среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [1].

В целях укрепления братских отношений между народами и подрастающего поколения стран России, Украины и Беларуси в 1993 г. на межгосударственном уровне было принято решение о проведении Международного слета юных туристов городов-героев (слет). Главной целью слета изначально предполагался обмен опытом работы, поиск новых форм неформального образования – дополнительного туристско-краеведческого образования детей. Для достижения цели было намечено решение следующих задач:

- модернизация туристско-краеведческой деятельности;
- сохранение и развитие многолетних традиций воспитания подрастающих поко-

лений средствами туризма, спорта и краеведения;

- создание интерактивной образовательной среды в целях повышения туристской, педагогической квалификации педагогов дополнительного образования, тренеров-преподавателей, судей туристских соревнований;

- интеграции содержания дополнительного туристско-краеведческого образования детей, форм, методов и технологий организации туристско-краеведческой, военно-патриотической и поисковой деятельности стран-участниц слета;

- обмен тренерским, судейским и педагогическим опытом.

Сегодня в Российской Федерации проведение Международного слета юных туристов городов-героев предусматривается Государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» [2].

За 16 лет проведения слет стал одной из продуктивных и эффективных форм интеграции содержания, форм и методов дополнительного образования, военно-патриотического и социального воспитания детей средствами туризма и краеведения на территории стран СНГ.

Дальнейшее развитие слета сегодня невозможно без обеспечения достаточным количеством подготовленных педагогических кадров (судей туристских соревнований, тренеров-преподавателей, педагогов-руководителей команд юных туристов, начальников дистанций туристских соревнований), способных осуществлять организационные, судейские и тренерско-педагогические функции на различных

уровнях управления процессом его подготовки и проведения Международного туристского мероприятия. Более того, необходимо учитывать, что сегодня в системах дополнительного туристско-краеведческого образования детей как в России, так и в Украине и Белоруссии, остро стоит проблема определения содержания туристского минимума (объема знаний, умений и навыков), необходимого для безаварийного проведения всех туристско-спортивных и туристско-краеведческих массовых мероприятий с детьми, в том числе туристских походов, поисковых или краеведческих экспедиций и экскурсий. Возросли и квалификационные требования к педагогическим кадрам детско-юношеского туризма и краеведения, предполагающие комплексное решение задач повышения педагогического, туристско-судейского, туристско-тренерского мастерства и квалификации как непосредственно педагогов, так и руководителей детско-юношеских команд.

Как показала практика проведения слетов 1993–2008 гг. в городах-героях Волгограде, Керчи, Киеве, Москве, Минске, Мурманске, Новороссийске, Одессе, Ленинграде (Санкт-Петербурге), Смоленске, Севастополе, Туле и крепости-герое Бресте, в его рамках организаторам удается создать специфическую интерактивную образовательную среду, в которой становится возможным реализовать интенсивные интерактивные программы повышения квалификации различных категорий педагогических работников системы дополнительного образования туристско-краеведческого профиля (педагогов дополнительного образования, судей, начальников дистанций, тренеров-преподавателей, методистов, руководителей учреждений дополнительного образования детей и т.д.).

При этом основополагающими принципами повышения квалификации педагогов на слете являются, прежде всего:

– сочетание межгосударственных подходов к неформальному образованию –

развитию, обучению и воспитанию детей и молодежи;

– широкой инициативы государственных (региональных) органов управления образованием России, Украины и Беларуси;

– преемственность и непрерывность образования, отражающаяся в содержании учебных программ повышения квалификации трех государств;

– учет национальных особенностей и традиций в организации и проведении туристских соревнований и слетов различных уровней;

– согласованность и преемственность форм и методик повышения квалификации;

– опережающий характер повышения квалификации (с учетом перспектив развития интерактивной образовательной туристской сферы, достижений педагогической науки и актуального педагогического опыта) и др.

В процессе повышения квалификации педагогов-руководителей детско-юношеских команд юных туристов в образовательной среде слета используются различные формы и методы обучения: лекции; семинары; практикумы; мастер-классы; ознакомление с опытом организации туристско-краеведческой деятельности территорий и регионов (стран); посещение образовательных учреждений городов-героев, принимающих слет юных туристов; проведение научно-практических конференций; разработка интегрированных правил туристских соревнований, методик судейства туристских соревнований, критериев оценки краеведческих, исследовательских или поисковых материалов собранных и представленных юными туристами. Большое внимание уделяется интерактивным методам проведения занятий по повышению квалификации, проблемно-методологическим лекциям, в ходе которых передовыми учеными и педагогами-практиками детско-юношеского движения России, Украины и Беларуси предлагаются различные подходы к решению той или иной педаго-

гической задачи, демонстрируются результаты научных исследований по проблемам детско-юношеского туризма и краеведения, дополнительного образования детей, а также представляются научно-обоснованные методы их достижения. В практику повышения квалификации педагогов – руководителей команд на слете прочно вошли методы игрового моделирования, анализ педагогических и управленческих ситуаций, организационно-деятельностные и ролевые игры.

Российская Федерация, известная качеством образования (повышения квалификации и переподготовки педагогических и туристских кадров) и сильная своими традициями развития детско-юношеского туризма и краеведения, инициировала включение и реализацию в программе слета новый вид туристских соревнований – туристское многоборье. Педагогам Украины и Беларуси непосредственно на месте, в процессе слета, приходилось многие «туристско-спортивные» премудрости познавать самим, сразу же самостоятельно реализовать их на практике работы с командой – участницей Международного слета городов-героев. Это была проверка мобильности и компетентности педагогов – руководителей команд, а также хорошая школа, позволяющая не только повысить свою квалификацию, как тренерам команд, так и судьям туристских соревнований, но и овладеть методами самообразования и саморазвития.

Группы юных туристов-краеведов городов-героев ежегодно совершают походы по местам сражений, знакомятся с героической историей братских народов, принимают участие в поисковой работе, в создании и обустройстве памятников, сборе материалов для музеев. Это требует обновления содержания дополнительного образования детей, форм и методов туристско-краеведческой деятельности, технологий повышения квалификации педагогов, а также совершенствования содержания соревновательной и конкурсной

программы слета, учитывающей местные традиции проводящей слет территории (города-героя, страны).

В этой связи важным являлся и является вопрос создания и сохранения единого интерактивного образовательного пространства дополнительного образования туристско-краеведческого профиля. Ведущую роль в котором играет повышение квалификации руководителей команд – участниц туристских соревнований и краеведческих конкурсов, организуемых в рамках слета. Повышение квалификации педагогов непосредственно на слете позволяет обновлять и углублять полученные ранее тренерами команд и руководителями спортивных туристских походных групп профессиональные знания (психолого-педагогические, туристские, краеведческие, экскурсионные, медицинские, экономико-финансовые, управленческие и др.), совершенствование их деловых, коммуникативных и личностных качеств, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с непосредственной профессиональной деятельностью в сфере дополнительного туристско-краеведческого образования.

В процессе повышения квалификации широко используются новые педагогические и информационные технологии, такие как проблемные лекции, деловые игры, разбор практических ситуаций, творческие отчеты, мастер-классы и т.п. Большое внимание уделяется экономической, правовой, экологической подготовке, изучению достижений науки и техники, обобщению опыта туристско-краеведческой деятельности. К преподавательской деятельности на слете привлекаются ведущие ученые, специалисты сферы дополнительного образования детей, сферы спортивного туризма и краеведения, педагоги-практики и судьи туристских соревнований высшей квалификации.

Программа повышения квалификации на слете рассчитана на 72 часа теоретической и практической подготовки следующих

категорий педагогов: тренеров-преподавателей команд, руководителей (представителей) команд, руководителей спортивных походов, судей и начальников дистанций туристских соревнований. Она предусматривает не только овладение педагогами непосредственно туристскими, судейскими и педагогическими умениями и навыками, теоретическими знаниями в менеджменте спортивного туризма, организации поисковой и исследовательской работы, но приобретение определенного опыта организации и проведения соревнований, самопрезентации собственных педагогических (тренерских, судейских) достижений, овладение непосредственно технологиями подготовки команд юных туристов к слету.

Такая форма повышения квалификации, как семинары-совещания с представителями и тренерами команд, позволяют в интерактивном формате обмениваться опытом подготовки команд юных туристов, вырабатывать конкретные методики оценки качества дополнительного образования детей туристско-краеведческого профиля, спортивные и туристские достижения, ценность краеведческой деятельности и ее продуктивность (общественную значимость). Творческие отчеты участников семинаров-совещаний – это представление или концепции «преподавания» туризма и краеведения, или результатов педагогического эксперимента по подготовке команд к слету. Вниманию слушателей предлагаются видеоматериалы, буклеты, таблицы, раскрывающие содержание творческого педагогического поиска, дидактические пособия по туризму и краеведению [3].

Педагогам на слете представляется уникальная возможность выступать в роли посредника команды другой территории (города-героя), когда педагог может «вживую» наблюдать, оценивать и анализировать практические действия, работу участников команды противника на туристско-спортивном маршруте или дистанции соревнований. Кроме того, представитель команды привлекается в качестве судьи для оценки

работы команд на этапе, причем имеет возможность оценить не только действия одной команды, а провести сравнительный анализ методов и техник преодоления технического препятствия (работы на краеведческом этапе), выявить наиболее удачные приемы и типичные, совершаемые участниками слета, ошибки и наметить перспективный план корректировки собственной тренерской деятельности.

Активно внедряются в последнее годы при организации слетов такие виды формы повышения квалификации педагогов как «мастер-классы». Это своеобразные учебные занятия по преодолению этапов, наиболее сложных, с точки зрения туристско-спортивной техники, на которых демонстрируются новые технические и тактико-технические приемы. В проведении «мастер-классов» участвуют высококвалифицированные судьи слета, как правило, международной или республиканской категории, которые комментируют демонстрируемое командой прохождение технического этапа, приемы взаимодействия юных туристов, раскрывают секреты тактики и технические «находки». При этом как педагоги – руководители команд, так и непосредственно юные туристы – участники слета обязательно знакомятся с критериями оценки на этапе и методикой оценки действий участников.

В рамках программы слетов городов-героев повышение квалификации осуществляется и в форме самообразования тренеров-преподавателей и представителей команд, судей команд-участниц. Таким образом, происходит не только их «включенное» знакомство с методиками организации и проведения массовых туристских соревнований с юными туристами, но и с оценками действий участников при работе на техническом или краеведческом этапе, особенно при оценке конкурсных работ юных туристов и др.

В процессе обучения руководители команд находят ответы на многие интересующие их вопросы: как готовить команду с

точки зрения стратегии, как объяснить основы и правила нового направления в сфере туризма – туристского многоборья, как грамотно технически подготовить команду, правильно оформить портфолио и презентацию команды, заявочные документы, медицинские и технические допуски на юных туристов; как использовать статистические методы подсчета рейтинга команды, как оказывать психолого-педагогическую поддержку юным туристам-спортсменам, юридические (правовые) проблемы туристско-спортивной и педагогической деятельности и т.д.

Сегодня разработано такое содержание программы повышения квалификации, с помощью которого педагоги могли бы восполнить имевшиеся у них пробелы в практике подготовки юных туристов к слетам, в том числе по менеджерской и финансовой грамотности, составления планов тренировочных мероприятий команды по подготовке к соревнованиям и туристским стартам и т.д.

Таким образом, сегодня, интерактивная образовательная среда слета юных туристов городов-героев – это основа педагогической системы, включающая в себя ряд компонентов, зависящих от вертикальных и горизонтальных связей между ними. Она рассматривается нами как механизм реализации творческого потенциала педагогов-участников слета, в которой сосуществуют равнозначные традиционная и инновацион-

ная дидактические системы, предоставляющие возможность выбора индивидуального маршрута повышения квалификации не только в период проведения, но и в процессе подготовки к нему и при подведении итогов слета, перехода участников слета с позиции объекта в позицию субъекта непрерывного неформального образования [4; 5].

Литература

1. *Александрова, Е.А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории: дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 355 с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы»: постанов. Правит. [утверждена Правительством Российской Федерации 11 июля 2005 г. № 422]. – М., 2005. – 83 с.
3. *Гутовская, Е.А.* Стажировка как проектирование индивидуальной траектории развития учителя технологии / Е.А. Гутовская // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 57.
4. *Загина, Н.А.* Музейно-образовательная среда как единое воспитательное пространство / Н.А. Загина // Управление качеством образования в системе учреждений дополнительного образования детей и подростков: материалы Рос. науч.-метод. конф. – Рязань, 2007. – С. 72–77.
5. *Мазур, М.И.* Образовательная среда школы как средство реализации интеллектуального потенциала учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.И. Мазур. – Новосибирск, 2006. – 25 с.

КРИТЕРИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

М.П.Сальникова

Ключевые слова: критерии, ценность, оценка, оценочное суждение.

При определении критериев художественно-эстетической ценности литературного произведения мы опираемся на труды литературоведов, философов

и эстетиков Ю.А. Андреева, Ю.Б. Борева, А.И. Бурова, А.С. Бушмина, Е.В. Волковой, А.Ф. Еремеева, Л.А. Зеленова, М.С. Кагана, Л.Н. Когана, В.В. Кожина, Б.Г. Лукьянова,

Л.Н. Столовича, А.Г. Харчева, М.Б. Храпченко, Т.С. Щукиной и др.

Для нас принципиальное значение имеют выводы этих ученых о том, что искусство слова (литература) представляет собой ценностное явление, а ценностное изучение литературы состоит в том, чтобы дать общую оценку произведению и установить его конкретную художественную ценность.

Определение критериев художественно-эстетической ценности литературного произведения невозможно без уяснения таких категорий, как «ценность» и «оценка». Эти категории взаимосвязаны между собой, но не тождественны. Рассмотрим, как раскрывается диалектическая взаимосвязь этих понятий учеными разных отраслей знания.

Философы, выявляя взаимосвязь ценности и оценки, приходят к выводу о том, что оценка есть не что иное как «осознание» ценности. По определению М.С. Кагана, оценка – «способ установления ценности предмета» [4, с.87], это полюсы единой системы «объектно-субъектных отношений: ценность характеризует объект в его отношении к субъекту, а оценка – отношение субъекта к объекту» [4, с.89]. Таким образом, согласно аксиологии (теории ценностей) ценность и оценка выражают взаимодействие субъекта и объекта; их взаимосвязь и порождает оценочное суждение.

Эта же мысль находит отражение в работах психологов. Так как психологами оценка рассматривается как составная часть мировоззрения личности, они указывают на необходимость педагогического воздействия на процесс ее формирования с целью воспитания гармонически развитой личности.

В логике, как в философии и психологии, понятия оценка и ценность рассматриваются в их взаимодействии. Так, под оценкой понимается «установление ценности, значимости чего-либо» [9, с.173]. А.А.Ивин выделяет две группы оценок: абсолютные оценки и сравнительные оценки. Если оценка характеризует предмет как

«хороший» или «плохой», то она является абсолютной. Если же оценка устанавливает превосходство в ценности одного предмета над другим, или, наоборот, указывает на то, что один из сравниваемых предметов обладает меньшей ценностью, чем другой, или они равноценны, такую оценку называют сравнительной.

Исследователь в зависимости от типа основания подразделяет оценки на внутренние и внешние. Внутренними он называет оценки, в основании которых лежат чувства или ощущения. В основании оценки может лежать и некоторая другая оценка. Такие оценки А.А.Ивин называет внешними. Так, в практике анализа литературного произведения широко используется критическое наследие. Сопоставление различных точек зрения на художественное произведение способствует формированию самостоятельного оценочного суждения о прочитанном.

В логике оценочные суждения противопоставляются дескриптивным. Дескриптивные суждения – это суждения, описывающие действительность, указывающие, какой она является и какой не является. Эти суждения еще называют описывающими, теоретическими, информативными, фактическими, индикативными. В отличие от дескриптивных, оценочные суждения носят не описательный, а оценочный характер.

В лингвистике категория оценки трактуется как выражение положительного, отрицательного или нейтрального отношения субъекта к объекту, поэтому объект и характер оценки всегда имеют языковое выражение. Лингвисты указывают на экспрессивный и эмоциональный характер оценки. При этом одни исследователи отождествляют понятия экспрессивность и эмоциональность, другие разграничивают их. Признавая тесную связь оценки с этими категориями, языковеды отмечают, что в оценочном значении отражаются ценностно-оценочные отношения субъекта к объекту окружающей действительности, а

в эмоционально-экспрессивном – психологический процесс переживания субъектом этого отношения, его эмоциональная реакция. Таким образом, понятия оценка и ценность в лингвистике тоже рассматриваются в их взаимодействии.

Далее выясним, что такое «художественная ценность» литературного произведения и произведения искусства вообще, и в каких соотношениях находятся понятия «художественная ценность» и «оценка». В кратком словаре по эстетике находим следующее определение художественной ценности: она представляет собой «эмоциональное, чувственно-психологическое, идейное содержание произведения как систему образов, совокупность заключенных в нем значений и порождаемых им смыслов... Высшей ценностью обладают произведения, в которых... содержатся творческие приобретения и открытия, воплощены глубокие обобщения социальных отношений, человеческих характеров и судеб, всеобщезначимых психологических состояний и чувств» [6, с.190-191].

По мнению философов и эстетиков, художественную ценность представляют только те произведения, которые обладают эстетической (то есть общечеловеческой) ценностью. Под художественной ценностью они понимают специфический вид эстетической ценности. Л.Н.Столович считает, что произведение только тогда обладает художественной ценностью, «если оно оценивая познает и познавая оценивает» [12, с.250].

Так, мы вновь подошли к вопросу о соотношении двух категорий «художественная ценность» и «оценка». Ученые-эстетики вслед за философами и психологами приходят к выводу о взаимосвязи и этих двух понятий.

Определение критериев художественно-эстетической ценности произведения невозможно без раскрытия понятий еще двух категорий – «художественной оценки» и «эстетической оценки». Заметим, что эти понятия иногда ошибочно употребля-

ются как синонимы. Они не тождественны, так как эстетическая оценка произведения шире художественной. Эстетической оценке подлежат все предметы и явления, доступные чувственному восприятию, в то время как художественная оценка выносятся только относительно произведения искусства.

Художественная оценка является результатом процесса познания художественного произведения. Ученые различают два вида художественных оценок: художественная оценка читателя и художественная оценка критика. Так как у критика уровень художественной подготовленности и эстетическая квалификация выше читательского уровня, результат анализа будет не одинаков. У критика он будет более глубоким и доказательным, чем у читателя.

В научной литературе эстетическую оценку рассматривают не только как оценку художественной ценности, но и как оценку произведения искусства в качестве эстетического явления, как процесс установления эстетической ценности произведения. Так, Б.Г.Лукьянов под эстетической оценкой подразумевает обнаружение эстетических достоинств объекта исследования, степень обладания эстетическими качествами [10, с.36].

В исследованиях ученых понятия «эстетическая оценка» и «эстетическое суждение» отождествляются. Они указывают на то, что эстетическое (оценочное) суждение является результатом оценочной деятельности. Как отмечает М.Г.Ахметзянов, «эстетическая оценка – это процесс эстетической ценности произведения; эстетическое суждение – это завершающий этап оценки, высказывания по поводу эстетической ценности произведения» [1, с.22].

Понятие «эстетическая оценка» нередко отождествляется и с понятием «эстетический вкус». Однако ученые пишут о недопустимости отождествления этих понятий. Они относят вкус к важнейшему свойству личности, понимая под ним способность человека воспринимать и оценивать эсте-

тические объекты, в том числе и произведения искусства.

Поскольку оценочный подход необходим к произведениям, представляющим художественную ценность, выделим основные критерии художественной ценности произведения:

- совершенство поэтического языка;
- масштабность, внутренняя емкость творческих обобщений;
- концептуальное богатство произведения;
- художественность;
- эстетическая ценность;
- соответствие формы и содержания;
- способность доставлять эстетическое наслаждение и оказывать воспитательное воздействие.

Рассмотрим эти свойства более подробно. Так, совершенство поэтического языка заключается не только в его простоте или сложности, использовании различных лексических и синтаксических выразительных возможностей языка. Эстетическую значимость он приобретает при реализации высоких идейно-художественных целей автора.

М.Б.Храпченко определяет такие свойства художественной ценности как масштабность и внутренняя емкость творческих обобщений. Ю.Б.Борев художественную ценность произведения видит в его уникальной и оригинальной художественной концепции, которая проявляется через мастерство и совершенство владения нормами искусства. Раскрытие ценности художественной концепции, выявление ее самобытности представляет, по-Бореву, один из этапов ценностного анализа произведения

Художественность является неотъемлемым свойством художественной ценности произведения, так как вне художественности не может быть искусства и литературы. Основу художественности составляет способность автора выражать свои мысли и чувства и воспроизводить действительность в образной форме (в этом смысле художественность совпадает с понятием

образности). Основной признак художественности – идейно-художественная целесообразность всех элементов повествования. Из произведения, которое отличается цельностью, внутренней связью всех компонентов, невозможно изъять ни одной сцены, ни одного персонажа без ущерба его эстетического достоинства. Таким образом, художественность представляет собой эстетическое совершенство произведения.

Отсюда следует еще одно специфическое свойство художественной ценности произведения – эстетическая ценность. Как уже было отмечено, эстетической ценностью обладают лишь те произведения, которые представляют художественную ценность. Эстетическая ценность произведения есть его общечеловеческая ценность. При этом осознание общечеловеческой ценности произведения национально обусловлено. Так, чем самобытнее произведение, тем большую художественную ценность оно представляет.

Сущность художественной ценности исследователи связывают с таким ее основным свойством, как соответствие формы и содержания. Художественность не сводится только к единству этих литературоведческих понятий. Это «именно соответствие, внутренняя организация всех основных средств художественного изображения, мотивированная данным содержанием» [11, с.454]. Отсюда вытекает необходимость раскрытия понимания этих категорий и проблемы их соотношения. В кратком словаре по эстетике даются следующие определения художественного содержания и формы. Художественное содержание – это «идейно-эмоциональная, чувственно-образная сфера значения и смысла, адекватно воплощенная в художественной форме и обладающая художественно-эстетической ценностью». Художественная форма представляет собой структуру, организацию, внешнее выражение художественного содержания [6, с.151]. В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» к категории содержа-

ния относят такие элементы произведения, как тема, фабула, конфликт, характеры и обстоятельства, идея художественная, тенденция; к категории формы – стиль, жанр, композицию, художественную речь, ритм. Существуют и другие отнесения элементов произведения к этим категориям.

При анализе произведений исследователи нередко сосредотачивают внимание либо на содержании, либо на форме. Однако их усилия оказываются плодотворными лишь в том случае, если они рассматривают содержание и форму в их соответствии и единстве. Качество этого взаимодействия зависит от многих причин: степени талантливости, творческой опытности и мастерства автора.

Основным компонентом художественного содержания произведения является художественная правда. Писатель должен правдиво изображать жизнь. Несмотря на то, что каждому художественному произведению свойственна «своя правда», настоящий художник должен, создавая свой собственный мир, вносить ясность в мир окружающий. При этом важную роль в процессе создания художественной правды играют воображение, вымысел и фантазия, а выразительность и эмоциональная насыщенность являются основными особенностями художественной правды.

Существенным свойством художественной ценности является и способность доставлять эстетическое наслаждение. Как отмечает Л.Н.Столович, «в этом наслаждении сливается радость познания явлений жизни... удовлетворение от соучастия в творчестве художника и восхищение его мастерством, ощущение богатства человеческого духа и гордость приобщения к общечеловеческому идеалу» [12, с.238]. При этом подлинно художественное произведение должно не только доставлять чувство эстетического удовлетворения, но и оказывать воспитательное воздействие.

Таковы основные свойства художественной ценности произведения. О необходимости оценочного подхода к анализу

произведения, представляющего художественную ценность, пишут такие ученые-методисты, как М.Г.Ахметзянов, Г.И.Беленький, Н.Я.Мещерякова и др. В своих трудах они указывают на необходимость воспитания у учащихся оценочного отношения к литературному произведению. Поскольку за оценками скрываются идейно-нравственные позиции учеников и их отношение к художественно-эстетическим ценностям, большое значение приобретает научность и глубина оценочных суждений учащихся. Кроме того, работа по формированию оценочных суждений способствует более прочному усвоению знаний.

В научной литературе понятие «суждение» нередко употребляется в том же значении, что и термин «высказывание». Так, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» сказано, что суждение – это то же, что высказывание в логике [7, с.499]. В «Логическом словаре» понятие высказывание трактуется как «символ, призванный обозначать некоторое суждение» [9, с.28]. Однако некоторые исследователи пытаются разграничить эти категории. Так, В.А.Шуритенкова, проанализировав содержание понятий «суждение» и «высказывание» с точки зрения логики и языкознания, определяет суждение как повествовательное предложение, а термины высказывание и текст использует как синонимичные. В «Кратком словаре по логике» сказано, что высказывание есть «грамматически правильное повествовательное предложение, взятое вместе с выражаемым им смыслом» [5, с.27]. Там же дается определение и оценочного высказывания – это «высказывание, устанавливающее абсолютную или сравнительную ценность какого-то объекта, дающее ему оценку» [5, с.141].

При определении понятия «оценочное суждение» мы опираемся на работы ученых, в которых оценочное суждение рассматривается как результат оценочной деятельности.

Мы исходим из положения исследователей об основных элементах оценочно-

го суждения, которое должно включать: 1) суждение об отраженных в произведении картинах жизни; 2) суждение о произведении как воплощении гражданской позиции художника; 3) суждение о соотношении авторской концепции мира с собственной позицией учащегося.

Важнейшая особенность оценочного суждения – наличие в нем субъективного фактора. Как отмечает Г.И.Беленький, субъективность оценки – «закон жизни художественных произведений» [2, с.56]. Однако среди многообразия и столкновения оценок учащихся в конечном итоге полнее раскрывается замысел автора. И главная задача учителя состоит в том, чтобы помочь учащимся постичь авторскую позицию.

Присутствие в оценке субъективного начала позволяет выделить такую его важную функцию, как функцию выражения. На уроках литературы она проявляется в оценочных суждениях учащихся, когда они высказывают свое отношение, одобряя или порицая то или иное событие или героя.

Другой характерной особенностью оценочного суждения является его социальная обусловленность. Так, на формирование оценок значительное влияние оказывает мировоззрение, мироощущение, уровень культуры, интеллектуальность и нравственное развитие учащихся. Однако при работе с художественным произведением следует избегать крайностей и поверхностных суждений учащихся. Учитель строго контролирует содержательную сторону оценок учеников, приводит в пример суждения выдающихся ученых и критиков.

В процессе формирования оценочных суждений учитель тщательно отбирает и речевой материал, так как, оценивая художественное произведение, картины жизни, отраженные в нем, характеры персонажей, учащиеся используют оценочные единицы.

Формированию глубоких и осмысленных оценочных суждений учащихся, обогащению и активизации их оценочного словаря способствует чтение литера-

турных произведений, представляющих художественно-эстетическую ценность. Учащиеся же читают такие произведения с нежеланием. В связи с этим возрастает роль учителя, который вызывает у учеников интерес к изучаемым произведениям. М.Г.Ахметзянов наиболее эффективным приемом, пробуждающим интерес к книге, считает выразительное чтение учителя и учащихся, а также эмоциональное, искреннее слово учителя. Вообще, многие ученые-методисты отводят живому слову учителя центральное место на уроках литературы. Своей эмоциональностью и взволнованностью учитель, «заражая» учеников, воздействует на их отношение к произведению.

Основой для собственных оценочных суждений служат и творческие упражнения, которые направляют раздумья учащихся над сценой и образами, воспитывают у них внимание к художественной детали, поэтическому языку.

Работу по формированию глубоких и научных оценочных суждений учащихся следует проводить на протяжении всего курса русской литературы. Это позволяет учащимся перейти от оценок одноуровневого плана (люблю – не люблю, нравится – не нравится) к аргументированным оценочным суждениям.

Подводя итог сказанному, отметим, что в процессе преподавания важную роль мы отводим воспитанию оценочного отношения к литературе, в связи с этим особую значимость приобретает для нас проблема формирования оценочных суждений учащихся, их умение дать оценку произведению и установить его художественную ценность.

Литература

1. *Ахметзянов, М.Г.* Формирование эстетических ориентаций учащихся на уроках литературы (на материале школ Республики Татарстан) / М.Г. Ахметзянов. – Казань: Магариф, 2007.
2. *Беленький, Г.И.* Приобщение к искусству слова: раздумья о преподавании литературы

в школе / Г.И. Беленький. – М.: Просвещение, 1990.

3. *Бореев, Ю.Б.* Эстетика / Ю.Б.Бореев. – М.: Политиздат, 1988.

4. *Каган, М.С.* Лекции по марксистско-ленинской эстетике / М.С. Каган. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1971.

5. Краткий словарь по логике / под ред. Д.П. Горского. – М.: Просвещение, 1991.

6. Краткий словарь по эстетике: кн. для учащихся / под ред. М.Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, 1983.

7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990.

8. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2001.

9. Логический словарь: ДЕФОРТ / под ред. А.А. Ивина, В.Н. Переверзева, В.В. Петрова. – М.: Мысль, 1994.

10. *Лукьянов, Б.Г.* Методологические проблемы художественной критики / Б.Г.Лукьянов. – М.: Наука, 1980.

11. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974.

12. *Столович, Л.Н.* Природа эстетической ценности / Л.Н.Столович. – М.: Политиздат, 1972. ■

ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К РОДИНЕ

И.И.Павлова

Ключевые слова: Родина, Отечество, воспитание, духовно-нравственные ценности.

Любовь к родной земле и Отечеству – основа жизни и процветания любого народа и государства. Отечество – это место рождения человека, связь с его родом, прошлыми поколениями. У С.И.Ожегова «Отечество – страна, где родился данный человек и к гражданам которой он принадлежит» [9, с.404]. По словам В.А.Караковского, Отечество – это «и великая страна с великой историей, и тот клочок земли, где ты познал первые радости и неудачи» [6, с.19]. В образной форме пространственно-временной аспект Отечества выразил А.Н.Толстой: «Родина – это движение народа по своей земле из глубины веков и к желанному будущему, в которое он верит и создает своими руками для себя и своих поколений» [12, с.43].

Компонентами понятия «Отечество» выступают: личность, семья, родная земля – край отцов, страна, народ, государство, язык, история, культура, религия. Любовь к «малой» и «большой» Родине, выступает духовной основой патриотизма, на личностном уровне определяет такие важнейшие качества человека, как нравственность,

коллективизм, гордость за предков, толерантность, социальная востребованность, соизмеряемая с ожиданиями, трудолюбие.

Борьба за Родину, защита Отечества всегда были святым долгом каждого, а люди, радеющие о земле русской, совершившие подвиги во имя ее, почитались народными, национальными героями, возводились в ранг святых, слава о них передавалась из поколения в поколение, о них складывались легенды. Лучшие сыны Отечества защищали достоинство, честь своей Родины, испытывали боль за поруганную, страдающую Отчизну. Потомкам передавались мечты о свободной, счастливой жизни, надежды на то, что они, близкие и далекие, сберегут народное достояние, сделают Родину краше, умножат ее богатство, защитят от врагов.

И все это укладывалось в понятия «Родина», «Отечество». Так было всегда, хотя было и противоположное явление – космополитизм. Однако он не был определяющим в жизни страны. И только в последней четверти XX в., на изломе тысячелетий, на изломе истории родилось чуждое слово-по-

нятие с чуждым содержанием – депатриотизация, «отрицание любви к отечеству, утрата чувства привязанности к родине, отказ от патриотического воспитания» – явление, родственное космополитизму, получающее сейчас чудовищный размах. Понятие «Родина» применяется как синоним понятий «родной край», «родная земля», фиксирует как наиболее интимные стороны взаимосвязи личности и ближайшей среды ее формирования [1, с.385]. Так, например, И.И.Валеев к компонентам малой родины относит «прошлое, настоящее и будущее родного края», «связь времен и поколений», «быт народа» [3, с.55].

В русском языке слово «Родина» происходит от слова «род», то есть семья от ее начала, от родоначальника-патриарха до нынешних дней, а семья основывается на взаимопомощи ее членов, на памяти о корнях и предках, на желании способствовать ее сохранению и процветанию.

В самом этом слове заключена генетическая память русичей – память о верховном божестве. На Руси культ бога Рода был широко распространен. Судьба каждого человека при рождении уже записывалась в книгу Рода. Именно отсюда, видимо, берут свое начало фразеологизмы «на роду написано», «что на роду написано, того не миновать». Бога Рода сопровождали две его дочери Роженицы, небесные Хозяйки Мира, покровительницы весеннего возрождения природы, полевых работ, вызревания урожая, древнейшие божества человеческой судьбы. Родина – это та земля, на которой жили дети Рода, его потомки, все были родичи, сородичи – сыновья и дочери, внуки Рода, каждый был родич по отношению ко всем остальным. Со временем Родина как территория поколения Рода, проживания его потомков, родичей, стала пониматься как «страна, в которой человек родился и гражданином которой является».

С приходом христианства на Русь все языческое подвергалось гонению, искоренению. С течением времени был вытеснен и культ Рода. С забвением вседержителя

Рода, слова с корнем род изменили свой смысл, стали обозначать явления безотнositельно к этому теониму, сохранив данную коррелятивность на генетическом уровне. Теоним Род был перенесен на группу людей, происходящих от бога Рода, превратившись в нарицательное род, живущее и сейчас, называющее группу лиц, происходящих от одного общего предка. Не случайно приставка на-, означающая высшую меру признака, стремление к чему-то, образует слово народ.

Некоторые историки языка связывают нарицательное общеславянское слово род в значении «поколение, происхождение, семья» с общеславянским же расти. «Родимый», – говорим мы и знаем: дорогой, близкий нашему сердцу человек. Произносим: «Родина», – и глубиной души чувствуем: родимый край, милая сердцу страна. Услышим ли «родник», – и прозорливое воображение рисует поток, начало чистого, животворного, из недр матери-земли истекающего ручья.

Но если подумаем о темном, презрительном злом начале, язык как бы отталкивается от нашего ключевого строя. Приставка «вы-», означающая движение наружу, отторжение, удаление от чего-то, образует презрительно-осуждающее «выродок». Похожая по смыслу приставка «от-» образует презренное «отродье»! Так учит нас язык, впитавший опыт многих поколений! Род, родина, родимый человек – это добро. А отродье, выродок, урод (как бы «с боку» уроденный) – зло. Идти к добру – значит идти к народу! Эта мудрость испокон веков давала силу нашим достойным предкам и ныне вразумляет нас, их заблудившихся потомков. Любящий Родину человек знает и чтит историю своего народа. Родина у человека должна быть одна: та, где он родился, где проживают его родные, родители, прародители, родственники, где он живет отроду, сроду.

В языке осталось огромное количество слов с корнем -род-: род, родник, народ, родина, родимый, родить, родня, родные и

т.д. – однокоренные слова, объединенные общностью глубинного смысла. Словообразовательное гнездо с вершиной «родить» в двух его фрагментах – литературном и диалектном – составляет основу лексико-семантического поля «родина», в которое входят и обособившиеся гнезда родной, родник (свыше 50 слов в литературном языке), многочисленные полисеманты, парадигмы – синонимические (отечество, отчизна и др.), антонимические (патриот – космополит, предатель, изменщик, иуда, иудино семя и др.), многочисленные ассоциаты (земля, дом, семья, любовь, гражданин и мн. др.), фразеологизмы, паремии. На это указывает А. Н. Тихонов. Он пишет: «В русском словообразовательном гнезде с вершиной «родить», куда входят слова с корнем -род-, в том числе и родина, составляют 272 единицы [11, с.123]. В результате предстает огромное, разветвленное, объемное лексико-семантическое поле, охватывающее необъятную сферу жизни, в которой отразились духовные истоки русского человека, «средоточие духа предков» (Ключевский В.О.).

Диалектный материал, в частности, проявляет трепетное отношение русского человека к родственникам, подтверждает актуальность для русского этноса семьи как части рода. Будучи многопоколенной, семья воспитывала своих членов в любви и взаимопонимании, взаимоуважении, учила доброте, милосердию, верности традициям, трудолюбию, дисциплине, долгу, признанию авторитета старшего (старших), выдержке. «Добрая русская семья испокон века складывалась как соборная общность. Люди, сопричастные традиционному укладу жизни, родным обычаям и отечественной вере, воссоединялись и освещались ею. Да и судьба человека мыслилась на Руси неразрывно с семейным его бытием. Здесь был храм рода, малая церковь, «духовный очаг».

Воспитанный в таком духе человек выходил в большую жизнь, в большой мир с теми же качествами, переносил их на стра-

ну, Русь. Отсюда рождалась готовность защищать свое гнездо, вплоть до принесения себя в жертву. Так идея семьи, семейного благополучия перерастала (прорастала) в идею родины, служения родине и народу. Сополагаясь, обе идеи определяли духовную крепость и чистоту человека, его гражданственность, патриотизм. Эти качества во все века были мерилом настоящего человека, силы, стойкости, духа народа, благополучия, благосостояния, мощи страны – России.

Поменять родину нельзя, ее можно променять (например, на сытую жизнь). Родина одна. Измена же родине, как измена убеждениям, означает глубочайшую перестройку психики человека, его духа. Над ним всегда будет довлеть (и довлеет) груз измены. Ведь с родиной, с родным словом связана генетика, генетическая память, корни рода. Без чувства Родины не может быть полноценной личности гражданина Отечества. Такая личность всегда будет ущербной. Не случайно в пословицах подчеркивается: «Где родился, там и пригодился». По мнению психологов, чувство личности, чувство человеческого достоинства немислимо без национального самосознания, основанного на ощущении духовной связи с родным народом. Личность – это человек, утверждающийся в лоне движущейся истории своего народа.

У каждого народа есть своя история, своя культура, свой язык. «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет во всей духовной жизни... Язык есть самая живая... и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое целое [13, с.368]. Он называл язык «удивительным педагогом», который знакомит ребенка с историей народа, объясняет ему природные явления, вводит в народную поэзию.

Родина – это среда, в которой живет человек, представитель определенного народа, нации, где его человеческие корни находят питательную народную почву. Любовь

человека к родной матери, родной земле, родному народу, родному очагу – один из путей утверждения духовности.

Родина как ценность национального самосознания является духовно-культурным пространством во всех исторических проявлениях – в литературе, музыке, архитектуре, быту, обрядах, формирующих национально-культурный облик данной личности. Являясь духовной первоосновой самоопределения личности, родина наделяет ее ценностью и смыслом жизни. Без родины как фундаментальной ценности внутренний духовный мир личности превратился бы в мозаичную, пеструю картину разрозненных ценностей. Универсальным орудием передачи от одного поколения к другому мыслей, чувств, жизненного опыта, традиции народа является язык. К.Д.Ушинский отмечал, что родной язык – «самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое» [14, с.557].

Великий русский педагог считал язык лучшей характеристикой народа. Он убедительно показал, что только родной язык может оказать сильное влияние на духовное развитие ребенка, что только родной язык может проникнуть глубоко в его дух и тело, пустить глубокие здоровые корни, обещающие богатое обильное развитие.

Духовные истоки русского человека всегда были связаны с родом, родиной, с землей предков. Поэтому ни одному врагу не удавалось и не удастся покорить Россию. Это подтверждает многовековая история. Россия всегда была, есть и будет сильна интернациональной дружбой, сплоченностью народов.

Киевская Русь объединяла полтора десятка разных племенных союзов (полян, северян, древлян, вятичей, кривичей, словен и проч.), их стали называть русами (а также русичами, росами). Русы не были едиными по происхождению, и позже, сохраняя память о своем «роде-племени», они создавали самостоятельные княжест-

ва в составе Руси. Разделение восточных славян началось с XIII века, после того как Русь испытала страшное потрясение – нашествие Золотой Орды. В XV веке на основе древнерусского языка завершилось образование трех языков, на которых теперь говорят русские, украинцы, белорусы. Восточнославянская сказка прошла с народом тысячелетний исторический путь и, словно энциклопедия, вобрала в себя его опыт.

В педагогической культуре русского народа, в опыте воспитания функционируют вечные духовно-нравственные ценности. Они эволюционировали и трансформировались из века в век, из одного поколения в другое.

По словам академика Г.Н.Волкова, «вечность» в данном положении – понятие условное, обозначающее «очень давно», «трудно обозримый временной период», ибо возникновение тех или иных явлений педагогической культуры трудно установить, конец – трудно предсказать, предвидеть. С одной стороны «вечность» – это обращение в прошлое, с другой стороны – в будущее, вечно живое. Век – это фиксированный хронологический отрезок времени. Вечные ценности не значат неизменные, вечность – как обозначение факта относительно длительного функционирования.

В этнопедагогической системе Г.Н.Волкова, который по праву является основателем этнопедагогики как науки, вечные духовно-нравственные и педагогические ценности рассматриваются как высшие общечеловеческие ценности. Они являются глобальными, часто общими, но с национально-этнической фактурой. К ним он относит: 1) любовь к детям – культ ребенка; 2) любовь к матери, переходящая в культ; 3) преданность семье и памяти предков – культ предков; 4) трудолюбие; 5) любовь к Родине, к человеку; 6) искренность и открытость, честность; 7) чувство справедливости и взаимной терпимости, благодарности и т.д. [4, с.123]

Через эти вечные духовные ценности мы знакомим учащихся с прошлыми эпоха-

ми и поколениями. Национальная культура складывается веками, собирает по крупице духовные ценности каждого поколения, отсеивая и совершенствуя их содержание и форму. Высшей и вечной ценностью в педагогической культуре русского народа и других народов России были, есть и будут культ ребенка, культ матери, культ предков, преданность семье. Внимательное изучение культуры народов, опыт духовно-нравственного, трудового воспитания и применение этого опыта в повседневной практике – непереносимое условие успеха в патриотическом воспитании детей. Этот опыт – опыт исторический, бесценный, героический, накопленный народом на протяжении тысячелетий, должен быть бережно передан растущему человеку. Такова связь времен и поколений. Передача опыта старших младшим – цель воспитания.

В воспитании у учащихся любви к малой и большой родине большое место отводится урокам истории, на которых и происходит передача многовекового опыта человечества младшим. К сожалению, современные программы и учебники по истории Отечества все еще не отвечают предъявляемым требованиям, не содержат достаточно материала для духовно-нравственного воспитания растущих патриотов. Об этом напомнил авторам учебников истории Президент России Д.А.Медведев на встрече с творческой интеллигенцией в Санкт-Петербурге в начале февраля этого года. Ученым предстоит напряженная работа по созданию нового поколения учебников истории для учащихся школ, вузов. К этой работе должны быть привлечены также лучшие учителя, методисты страны.

В этих условиях в своем опыте работы с учащимися 8-11 классов мы успешно используем программу по истории «Мое Отечество» (авторы Т.С.Буторина, Н.П.Овчинникова). Данная программа опирается на стандарт исторического образования; учебники, учебные пособия, учебные программы, изданные за последние годы; университетские курсы; норматив-

ные материалы (энциклопедии, справочники и т.д.); статьи, посвященные новым достижениям исторической науки; труды классиков отечественной исторической науки Н.М.Карамзина, В.О.Ключевского, С.М.Соловьева, а также современных историков П.В.Волобуева, А.Ю.Головатенко, В.Б.Кобрина, Б.Н.Рыбакова и др.; философско-методологическую литературу [2].

Главная особенность и ценность программы – широко представленный теоретический и фактический материал патриотической направленности, отражающий идеи русских философов, отечественных историков, судьбы известных исторических деятелей России, краеведческий материал об уникальном историко-культурном наследии региона.

В содержании программы выделяется пять крупных тематических блоков, призванных охватить различные сферы воспитательно-патриотического воздействия истории на личность: пространственно-территориальный, временной, военно-исторический, культурно-исторический и духовно-нравственный.

Данная программа помогает нам осуществлять персонализированный подход к изучению исторического материала, в том числе традиционную педагогическую культуру, раскрывать идеи самоценности человека как субъекта социального развития. Речь идет не только об увеличении количества изучаемых исторических деятелей, но и о переосмыслении их исторических судеб. О роли выдающейся личности говорится в каждом блоке программы. Так, например, круг имен государственных, общественных, религиозных деятелей, полководцев, деятелей культуры, с которыми учащиеся знакомятся в 8-м классе, охватывает 98 персоналий.

На уроках, например, учащиеся узнают, что четыре с небольшим десятка лет жизни Александра Невского – это сгусток исключительных по важности для Руси событий, в которых многое определилось его талантом полководца, администратора и дипломата.

Проходят годы и века. Но имя доблестного полководца и мудрого правителя великого князя Александра Ярославовича по прозвищу Невский помнят все русские люди, ибо сражался он за родное Отечество, сражался и побеждал. Его слова «Кто с мечом к нам придет, от него и погибнет», сказанные больше 760 лет назад, стали пророческими.

Знаменательно то, что в 2009 году в телевизионном конкурсе «Твои имена, Россия» Александр Невский был назван первым среди сотен выдающихся сыновей и дочерей Отчизны. Его представлял телезрителям нынешний Патриарх всея Руси Кирилл.

В 9, 10, 11 классах расширяется круг изучаемых исторических деятелей. Основным критерием отбора имен является позитивная и негативная значимость личности в истории родной страны. Так, на уроке, посвященном личности Петра I, рассматривается поистине судьбоносное для России появление указа Петра Великого «О правде воли монаршей», кардинально изменившего традиционный порядок наследования престола членами семьи Романовых. Не будь указа Петра I «О правде воли монаршей», наверное, не смогла бы так легко в несколько дней развалиться в 1917 году самая, казалось бы, устойчивая, традиционная, почвенная и могучая из всех европейских монархий...

При рассмотрении личности Ивана Грозного ученики обращаются к ярким суждениям о нем великих историков М. Карамзина, М.Соловьева, Н.И.Костомарова, О.Ключевского и др.

История Родины – великая история, история трагическая и одновременно героическая, поучительная. Уроки истории позволяют учащимся глубже изучать историю

и культуру России, проследить жизненный путь выдающихся сыновей и дочерей Отечества, приобщать растущих граждан к национальным духовно-нравственным ценностям, учит жить во славу Отечества, любить и защищать Родину.

Литература

1. *Александрова, З.Е.* Словарь синонимов русского языка / З.Е. Александрова. – М.: Рус. Яз., 1993. – 385 с.
2. *Буторина, Т.С.* Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2004. – 224 с.
3. *Валеев, И.И.* Воспитать патриота / И.И. Валеев. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1990. – 143 с.
4. *Волков, Г.Н.* Чувашская этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 2004. – 486 с.
5. История для любознательных: задачник / сост. О.В. Кишенкова, М.В. Короткова: в 2 кн. – М.: Дрофа, 1996. – Кн. 2. – 176 с.
6. *Караковский, В.А.* Общечеловеческие ценности – основа целостного воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.
7. *Костомаров, Н.И.* Исторические монографии и исследования / Н.И. Костомаров. – М.: Книга, 1990. – 239 с.
8. Краткий словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1993. – 432 с.
9. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус. Язык, 1986. – 797 с.
10. Педагогическое наследие / сост. А.Ф. Смирнов. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
11. *Тихонов, А.Н.* Словообразовательный словарь русского языка / А.Н. Тихонов: в 2-х т. – М.: Русский язык, 1999. – Т. 1. – 856 с.
12. *Толстой, А.Н.* Отечество-рассказы, очерки, статьи, письма / А.Н. Толстой. – М., 1976. – 476 с.
13. Умом и сердцем: Мысли о воспитании / сост. Н.И. Монахов – М.: Политиздат, 1986. – 368 с.
14. *Ушинский, К.Д.* Собр. соч. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – Т. 2. – 665 с. ■

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ И ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ

М.Р.Мухаметзянова, В.Д.Менделевич

Ключевые слова: Интернет, зависимость, аддикция, компьютер.

В последние годы развитие новых технологий приобретает все более широкие масштабы, информатизация общества отражается на всех сферах деятельности человека, включая и учебную деятельность. Затруднительным, а зачастую и невозможным становится обучение без использования компьютерных и Интернет-ресурсов. Однако, как и многие другие тенденции, информатизация общества несет в себе и ряд негативных последствий. Одним из них является феномен Интернет-зависимости. В данный момент это расстройство считается одной из форм аддиктивного поведения и зачастую ставится в один ряд с такими расстройствами как наркозависимость и гемблинг (игровая зависимость).

Изучение феномена зависимости от Интернет началось в середине 90-х годов прошлого века. Основоположниками научных изысканий в этой области можно считать К.Young [11], разработавшую в 1994 г. специальный опросник и исследовавшую с его помощью несколько сот лиц с признаками зависимости от Интернет, а также I. Goldberg [5], предложившего термин «Интернет-аддикция».

Как правило, Интернет-зависимость понимается максимально расширенно. В этом понятии находит отражение весь спектр возможных форм активности в сети Интернет. Именно поэтому некоторые авторы [1, 6] справедливо предполагают, что Интернет является лишь средством реализации других аддикций, а не самостоятельным объектом. Однако эту позицию разделяют не все. Так J.Kandell [8] дает определение Интернет-зависимости как зависимости от Интернета вне связи с формой активности в сети. Объединяет две эти точки зрения когнитивно-поведенческая модель патоло-

гического использования Интернета, предложенная Davis [4], который выделил две формы Интернет-зависимости – специфическое патологическое использование Интернета (Specific Pathological Internet Use) и генерализованное патологическое использование Интернета (Generalized Pathological Internet Use). В первом случае речь идет о зависимости от какой-либо специфической функции Интернета (сексуальные службы, аукционы, гемблинг и т.д.), и, соответственно, в этом случае Интернет выступает в роли посредника, обеспечивающего возможность реализации различных аддикций наиболее простым и социально приемлемым способом. Вторая форма характеризуется неспециализированным, многоцелевым избыточным использованием Интернетом, и в этом случае правомерно говорить о собственно Интернет-зависимости.

Следует обратить внимание на молодой возраст людей, страдающих этим расстройством. По данным В.А.Буровой [2], средний возраст Интернет-зависимых составляет 21 год, причем 61,8% исследованных ею Интернет-зависимых – учащиеся. Средний возраст обследованных нами Интернет-зависимых лиц составил 23 года, причем 59,5% являлись студентами. Таким образом, проблема Интернет-зависимости, на наш взгляд, должна привлекать внимание не только психологов и медиков, но и педагогов и сотрудников как средних, так и высших учебных заведений, так как в их поле зрения находится немалая часть людей, зависимых от Интернета.

Данное исследование посвящено изучению психологических особенностей лиц с Интернет-зависимостью. В исследовании принял участие 81 человек (все мужского пола) в возрасте от 18 до 36 лет. Из них у

42 в процессе исследования была выявлена Интернет-зависимость, остальные 39 человек были без признаков зависимости и составили контрольную группу. В рамках проведенного исследования были использованы следующие методики: сокращенный многофакторный опросник личности (СМОЛ), тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) В.Д. Менделевича, опросник мотивации аффилиации Мехрабиана, опросник мотивации достижения Мехрабиана, «способность к самоуправлению» Н.М.Пейсахова.

Как показали результаты исследования по СМОЛ, средние значения по всем шкалам находились в рамках нормы – в диапазоне от 50 до 70 Т-баллов. Значения по оценочным шкалам также не превышали допустимых значений, что говорило об адекватности, искренности и достоверности ответов испытуемых и полученных в результате исследования результатов. Ведущий пик в личностном профиле был обнаружен по шкале индивидуалистичности (65,4 Т), что свидетельствовало о преобладании у обследованных Интернет-зависимых шизоидного радикала. Кроме того, относительно выше остальных было значение по шкале сверхконтроля (57,3 Т).

Это говорило о некоторой напряженности, связанной с подавлением чувств, желанием соответствовать нормам социума. Таким образом, можно отметить, что по данным СМОЛ для испытуемых этой группы была свойственна самодостаточность, своеобразие внутреннего мира, взглядов и воззрений, сопряженная с затруднениями в выражении эмоций, замкнутость, интрапсихическая переработка конфликтов. Можно утверждать, что обследованные отличались погруженностью во внутренний мир собственных переживаний и фиксированностью на интернальном локусе контроля.

На рис. 1 приведены усредненные личностные профили группы Интернет-зависимых и контрольной группы.

Как следует из данных, представленных на рисунке, профиль личности контрольной группы расположен по некоторым шкалам несколько выше профиля Интернет-зависимых. Однако в профиле Интернет-зависимых имелся один ярко выраженный пик – по восьмой шкале, значение по которой достоверно превышало значение по данной шкале в контрольной группе (уровень достоверности $p < 0,01$).

Как показал анализ антиципационной состоятельности (прогностической компе-

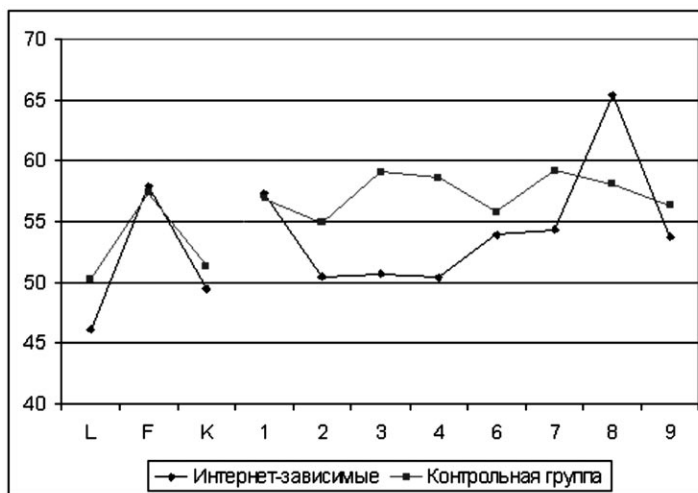


Рис. 1. Усредненные профили выборки Интернет-зависимых и контрольной группы по тесту СМОЛ

тентности) Интернет-зависимых, значение общей антиципационной состоятельности, а также ее личностно-ситуативного компонента – составляющей находились в рамках нормы. Однако по обоим параметрам были обнаружены значимые различия между группой Интернет-зависимых и контрольной группой (на уровнях достоверности $p < 0,001$ и $p < 0,05$ соответственно). По показателям пространственной и временной составляющих антиципации средние значения для группы Интернет-зависимых оказались ниже установленной нормы и значительно ниже соответствующих значений для контрольной группы (уровень достоверности $p < 0,001$ в обоих случаях). Таким образом, способность к прогнозированию будущего у Интернет-зависимых оказалась существенно ниже, чем у здоровых без признаков подобной аддикции.

Исследование мотивационной сферы показало, что по параметру «мотив достижения успеха» различий в исследуемых группах выявлено не было, причем данный мотив преобладал над мотивом избегания неудач и у Интернет-зависимых, и у здоровых. Кроме того, «мотив аффилиации» (стремление к принятию группой) у Интернет-зависимых выражался в более выраженной степени, но различий с группой контроля по данному параметру выявить не удалось. Вместе с тем у Интернет-зависимых выше нормы и значимо выше, чем в контрольной группе (уровень достоверности $p < 0,001$), оказался показатель «страха отвержения группой». Таким образом, можно было отметить тот факт, что мотивационная сфера Интернет-зависимых характеризуется наличием внутреннего конфликта, вызванного высоким уровнем потребности быть принятым группой и страха быть отвергнутым ею.

Сформированность общей способности к самоуправлению у Интернет-зависимых в проведенном исследовании также оказалась достоверно ниже, чем у представителей контрольной группы (уровень достоверности $p < 0,001$), хотя и находилась

на границе нормы. Ниже были показатели и отдельных компонент структуры самоуправления, обозначаемых как: «анализ противоречий», «прогнозирование», «целеполагание», «планирование», «критерий оценки», «принятие решения», «самоконтроль», «коррекция».

Наиболее низким в экспериментальной группе оказался показатель «целеполагание», что могло говорить о наличии у Интернет-зависимых серьезных затруднений в постановке адекватных целей.

Немалый интерес представляли выявленные корреляционные взаимосвязи между показателем Интернет-зависимости и иными исследованными показателями. Как видно из рис. 2, исследование позволило выявить 10 достоверных корреляционных взаимосвязей Интернет-зависимости с изученными показателями.

Так, две шкалы теста СМОЛ имеют прямые корреляционные связи с показателем Интернет-зависимости: шкала пессимистичности (коэффициент корреляции $r = 0,48$, уровень достоверности $p < 0,001$) и шкала тревожности (коэффициент корреляции $r = 0,56$, уровень достоверности $p < 0,001$). Эти данные свидетельствовали о том, что чем более выраженный характер носила у испытуемых зависимость от Интернет, тем более им были свойственны тревожно-депрессивные черты. Следует также отметить, что шкала пессимистичности теста СМОЛ имела также прямую корреляционную связь со стажем работы Интернет-зависимых в сети Интернет ($r = 0,37$, $p < 0,05$), что свидетельствовало о том, что чем дольше испытуемые использовали Интернет, тем более выражены у них депрессивные черты. Наличие взаимосвязи между депрессией и Интернет-зависимостью подтверждает и ряд зарубежных исследований [7, 9, 10].

Что касается прогностической деятельности Интернет-зависимых, то здесь корреляционные связи были выявлены между показателем Интернет-зависимости и такими шкалами теста антиципационной состоятельности, как общая антиципационная

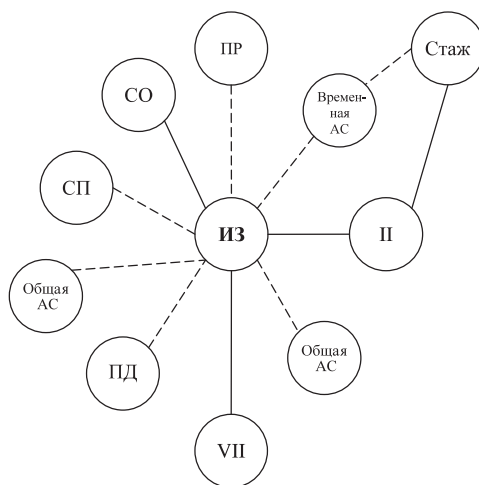


Рис. 2. Корреляционные плеяды для выборки Интернет-зависимых

ПР – компонент «принятие решения» структуры самоуправления; СО – страх отвержения; временная АС – временная составляющая антиципационной состоятельности; СП – стремление к принятию группой; ИЗ – Интернет-зависимость; II – вторая шкала теста СМОЛ (пессимистичности); общая АС – общая способность к самоуправлению; ПД – потребность в достижении; общая АС – общая антиципационная состоятельность; VII – седьмая шкала теста СМОЛ (тревожности)

состоятельность ($r=-0,45$; $p<0,01$) и временная составляющая антиципационной состоятельности ($r=-0,42$; $p<0,01$), что подтверждает значительную роль в формировании Интернет-зависимости способности личности к вероятностному прогнозированию будущего и, в частности, способности распределять и планировать собственное время. Следует отметить наличие обратной корреляционной связи между стажем работы испытуемых в Интернет и временной составляющей антиципации ($r=-0,33$; $p<0,05$), что может рассматриваться как свидетельство снижения способности к антиципации в процессе развития зависимости от Интернет. Хотя, безусловно, достаточных оснований для подобного заключения на данный момент нет.

Представляли интерес также корреляционные взаимосвязи Интернет-зависимости и исследованных компонентов мотивационной сферы Интернет-зависимых. Так, обратная корреляционная связь была выявлена между Интернет-зависимостью и потребностью в достижении ($r=-0,53$;

$p<0,001$), что свидетельствовало о снижении актуальности мотива достижения успеха с нарастанием зависимости испытуемых от Интернет, о преобладании мотива избегания неудач у лиц с более высокими значениями по показателю Интернет-зависимости.

Компоненты мотива аффилиации также были взаимосвязаны с Интернет-зависимостью. Так, обратная корреляционная связь была выявлена между показателем Интернет-зависимости и стремлением к принятию группой ($r=-0,48$, $p<0,001$) и прямая корреляционная связь между показателем Интернет-зависимости и страхом быть отвергнутым группой ($r=0,4$, $p<0,01$). Данные результаты позволяют утверждать, что чем более высока зависимость человека от Интернет, тем меньше выражено у него стремление к принятию группой и тем выше страх отвержения.

Кроме того, Интернет-зависимость оказалась связана и с компонентами структуры самоуправления личности. Компонент «принятие решения» ($r=-0,45$; $p<0,01$), а также

общая способность к самоуправлению ($r = -0,54$; $p < 0,001$) имеют обратные корреляционные связи с показателем зависимости от Интернет, что позволяет говорить о значимости данных особенностей в процессе становления зависимости от Интернет.

Таким образом, проведенное экспериментально-психологическое исследование Интернет-зависимых позволило выделить следующие особенности:

Во-первых, полученные результаты свидетельствовали о том, что Интернет-зависимым присущи шизоидные черты – богатый внутренний мир, самодостаточность, стремление к уходу от окружающего мира во внутренний, склонность к интрапсихической переработке конфликтов.

Во-вторых, несмотря на нормативную общую и личностно-ситуативную прогностическую компетентность для представителей этой группы характерно плохо развитое чувство времени, неумение планировать собственное время. Видимо, вследствие данного феномена Интернет-зависимые не могли контролировать время, которое они проводили в виртуальном пространстве, что клинически проявлялось феноменом «ускорения субъективного времени».

В-третьих, обращает на себя внимание наличие у обследованных внутреннего конфликта в мотивационной сфере, вызванного высоким уровнем потребности быть принятым группой и страха быть отвергнутым ею. Данный феномен является типичным для структуры аддиктивной личности (по В.Д.Менделевичу). Закономерно, что подобное противоречие способствует уходу в более «безопасную» в социальном отношении виртуальную реальность.

Оказалось, что Интернет-зависимым не свойственна способность ставить перед собой адекватные цели, а также сниженная, по сравнению с остальными, способность к самоуправлению.

Таким образом, специалистам, работающим с учащимися, следует крайне

внимательно относиться к учащимся с перечисленными особенностями, а так же к учащимся, чрезмерно увлеченным компьютером и Интернет. Развитие у учащихся способности к антиципации и способности к самоуправлению, а кроме того, вовлечение учащихся во внеучебную деятельность, вероятно, может снизить риск возникновения и развития Интернет-зависимости.

Литература

1. Егоров, А.Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) / А.Ю.Егоров // Аддиктология. – 2005. – № 1. – С. 65–77.
2. Лоскутова, В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: автореф. дис. ... канд. мед. наук / В.А. Лоскутова. – Новосибирск, 2004. – 23 с.
3. Руководство по аддиктологии / под. ред. В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
4. Davis, R.A. A cognitive-behavioral model of PIU // APA Annual Convention, 1999
5. Goldberg, J. Internet addiction disorder. 1996. In Psychom.net, http://www.sciencedirect.com/science?_ob=RedirectURL&_method=externObjLink&_locator=url&_cdi=5067&_plusSign=%2B&_targetURL=http%253A%252F%252Fwww.psychom.net, accessed 20 November. 2004.
6. Griffiths M.D. Internet addiction: Internet fuels other addictions // Student British Medical Journal. – 1999. – V. 7.
7. Jang, K.S., Hwang, S.Y., Choi, J.Y. Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents // The Journal Of School Health, 0022-4391, 2008 Mar, Vol. 78, Issue 3.
8. Kandell, J.J. Internet addiction on campus: The vulnerability of college students // Cyber Psychology and Behavior. – 1998. – V. 1, № 1.
9. Kim, K., Ryu, E., Chon, M. et al. Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey // Int J Nurs Stud. 2006;43: 185-192.
10. Whang, L.S., Lee, S., Chang, G. Internet over-users' psychological profiles: a behavior sampling analysis on Internet addiction // Cyberpsychol Behav. 2003;6(2):143-150.
11. Young, K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // CyberPsychology and Behavior. – V. 1. 1998. ■

ЗНАЧЕНИЕ ЛАТЕНТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ОНКОБОЛЬНЫХ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

З.А.Афанасьева, И.Ф.Сибгатуллина, М.В.Федоренко

Ключевые слова: личность онкобольного, субъектность, стресс, явные и скрытые особенности личности, факторный анализ, социально-психологическая реабилитация, мышечная релаксация, метод резонансного сотворчества.

Преамбула. Наше обращение к теме латентных особенностей личности онкобольных в социально-психологической реабилитации особенно значимо именно тем, что системная социально-психологическая реабилитация онкобольных, не всегда эффективна. Почему? Ответ на этот вопрос мы ищем много лет. Наблюдение и проведенные исследования позволили нам сегодня сделать предположение, что не явные, а скрытые латентные проявления личностных свойств онкобольных имеют влияние на надежность процесса социально-психологической реабилитации. И, в конечном итоге, на выздоровление, жизненное настроение и активность. Чтобы убедиться в этом еще раз, мы прибегли к факторному анализу. Все исследования в области психологии личности и медицинской психологии, описанные ниже, были проведены совместными усилиями ученых и практиков Института развития образования Республики Татарстан, Государственного образовательного учреждения дополнительного образования Казанской государственной медицинской академии Росздрава и Института педагогики и психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Введение. Еще с начала XIX в. в медицинских источниках присутствует гипотеза о возможном влиянии негативных психологических факторов – депрессии, горя, других стрессовых ситуаций – на возникновение онкологических заболеваний. Позже, в первой четверти XX в., эта гипотеза была почти забыта в надежде, что бурно развивавшиеся хирургические и радиологические методы лечения решат проблему рака. Со второй и особенно третьей четверти XX в.

гипотеза, подкрепленная теорией стресса канадского эндокринолога венгерского происхождения Ганца Селье (Hans Hugo Bruno Selye), получила новое дыхание. Многими исследователями – Е.Д. Соколовой (1996), В.Я. Апчелом (1999), Б. Колodziным (1997), И. Брызгуновым (1999), Т. Гринтингом (1994), А.Б. Леоновым (2003) и другими – фиксируется наличие стресса, предшествующего болезни. Психологическое состояние человека взаимосвязано с возникновением и развитием заболевания. Изучение резервов человеческой психики у онкологического больного, как подверженного опасной для жизни ситуации человека, показывает, что возможность адаптации его к новой жизни зависит от степени развития заболевания, способов и эффективности терапии, особенностей преморбидности личности [Чаклин А.В., 1992].

Под преморбидом личности мы понимаем определенные изменения психологического статуса больного, в том числе личностные свойства, которые окажут в последующем свое явное или скрытое воздействие на развитие болезни или процесс выздоровления. Психологический статус – многомерная характеристика личности, которую можно представить в виде функции от таких переменных, как идеальные и реальные, наблюдаемые и ненаблюдаемые личностные свойства, определяющие качество жизни, ценности, направленность личности больного на выздоровление, на жизненную активность, способность к развитию и образованию. Психологический преморбид представляет собой совокупность выработанных привычек и субъективных предпочтений, психический настрой и тонус, социокультурный опыт,

набор психофизических черт и особенностей больного, определяющих повседневное поведение.

Из всех онкологических заболеваний заболеваемость раком щитовидной железы за десятилетие (1997–2007 гг.) в Республике Татарстан выросла в 2,13 раза (с 1,68 до 3,4 на 100 тыс. населения). Доля лиц моложе 55 лет среди заболевших составляет более 55% (Афанасьева З.А. и соавт., 2008).

Большое значение имеет социально-психологическая реабилитация, ибо радикальное лечение, выполненное онкологическому больному, еще не является залогом его полного выздоровления. Именно в процессе социально-психологической реабилитации проявляется субъектность. Больной может превратить собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе осуществлять и творчески преобразовывать свою деятельность.

Не менее важным является выявление латентных, т.е. скрытых, ненаблюдаемых особенностей личности онкобольных, способствующих или препятствующих их выздоровлению. Следующей, на наш взгляд, логической единицей в иерархии значений для выздоровления онкобольных (после радикального противоопухолевого лечения) является содержание социально-психологической реабилитации и ведущих психологических, психотерапевтических методов.

Организация научного исследования и практические методы работы. С 2004 г. нами было организовано и проведено экспериментально-диагностическое исследование латентных особенностей больных раком щитовидной железы в условиях социально-психологической реабилитации после радикального противоопухолевого лечения в Республиканском онкологическом диспансере РТ. Основное содержание реабилитационной среды «выстраивалось» нами через программы групповой и персональной психотерапии, социально-педагогической коррекции, направленной на

сохранение здоровья и обучающих тренингов.

Целью обучающих тренингов было освоение больными раком щитовидной железы приемов «прогрессивной мышечной релаксации по Джекобсону» уже после радикального лечения [7].

Психологический тренинг, как один из этапов социально-психологической реабилитации, способствует эффективному прохождению лечения, снятию стрессовой нагрузки, последующему восстановлению, возврату больных к активной, полноценной жизни, снижению риска рецидива заболевания [4]. В групповой работе мы ориентировались на оказание психологической помощи, а не на лечебное воздействие. Тренинг был организован таким образом, чтобы ни его процесс, ни его результаты не наносили участникам вреда: их здоровью, состоянию или социальному положению. Занятия проводили только после извещения пациентов о цели этих занятий, о применяемых методиках, способах использования полученной информации и получения согласия больных в них участвовать. Мы опирались на общеизвестный факт, что эмоциональное напряжение сопровождается напряжением поперечно-полосатых мышц, а успокоение – их релаксацией. Если больной хочет направить свои усилия на сохранение здоровья, то на стрессовый импульс он должен осознанно отвечать релаксацией. С помощью этого вида активной защиты человек может помешать воздействию стрессового импульса, задержать его или (если стрессовая ситуация еще не наступила) ослабить стресс, предотвратив тем самым объективные и психосоматические нарушения в организме [7].

Для нормализации эмоционального состояния, повышения самооценки, преодоления страхов, психокоррекции стрессовых, неравновесных психических состояний, для понимания того, как бессознательное влияет на приспособляемость и адаптацию в персональной психоаналитической психотерапии больных, мы приме-

няли «Метод резонансного сотворчества» (MRC: Sibgatullina, Grussl) [11].

Для субъектной установки на самого себя, социальной готовности и способности ее адекватно реализовать, мы включили комплекс элементов ассертивного подхода [4].

Вся работа проводилась параллельно с двумя группами больных, закончивших радикальное лечение рака щитовидной железы (25 человек, средний возраст которых $42,5 \pm 0,9$), два раза в неделю, по два-три часа каждый, в течение двух месяцев. [1,10] Контрольная группа – 23 человека. В качестве диагностического инструментария использовались: СМОЛ (ММРП) стандартный многофакторный опросник личности, опросник состояния и настроения САН (самочувствие, активность, настроение), шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина. Необходимо отметить, что всем больным (сначала 93 человека, затем еще 27) предлагалось пройти социально-психологическую реабилитацию, но добровольно согласились и нашли на это время только 25. Из 66 больных контрольной группы через два месяца для повторного исследования добровольцев было 23.

Предположения в начале исследования. В начале исследования нами были выдвинуты следующие гипотезы: особенности личности больного раком щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения проявляются в повышенной тревожности, ипохондричности, невротичности, истерии, пониженной жизненной активности; существуют устойчивые взаимосвязи между показателями личностных свойств больных раком щитовидной железы, определяющими факторы реагирования на выздоровление, самочувствие, социальную активность, жизненное настроение; эти взаимосвязи имеют существенные различия в группе больных и здоровых.

В соответствии с гипотезами были сформулированы научные задачи: систе-

матизировать теоретические и экспериментальные представления об изучении психологического преморбида больных в психологической и медицинской литературе; исследовать и описать особенности личности больных раком щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения; провести факторный анализ личностных свойств больных раком щитовидной железы после радикального противоопухолевого лечения; выявить характер устойчивости и содержание взаимосвязей между показателями личностных свойств, определяющих факторы выздоровления; описать ненаблюдаемые скрытые признаки личности на отдаленных сроках восстановительного лечения и социально-психологической реабилитации.

Мы применили комплекс факторно-аналитических методов, позволяющих выявить латентные, скрытые признаки личностных свойств больных раком щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения. Была определена существенная роль психологического преморбида больных раком щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения. Обнаружены взаимосвязи между показателями ипохондричности, истерии, психастении, психопатии, которые определили факторы реагирования на выздоровление, самочувствие, социальную активность, жизненное настроение.

Теоретическое значение данных исследований, на наш взгляд, заключается в том, что получены результаты, дополняющие представления о роли психологического преморбида больных раком щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения. Расширена теоретическая и эмпирическая база психологии личности и медицинской психологии в применении факторно-аналитического комплекса, позволяющего выявлять ненаблюдаемые (скрытые, латентные) признаки личностных свойств больных

раком щитовидной железы, а также причины их возникновения и внутренние закономерности без специального применения латентного анализа в условиях социально-психологической реабилитации.

Наши коллеги-практики (врачи-онкологи, медицинские психологи) подтвердили, что практическая значимость нашего исследования заключается в разработанном едином психологическом диагностико-коррекционном комплексе для больных раком щитовидной железы в восстановительный период после радикального противоопухолевого лечения и социально-психологической реабилитации в условиях онкологического диспансера.

Сравнительный и факторный анализы.

Сравнительный анализ основных значимых взаимосвязей ранговых корреляций Спирмена для выборки контрольной группы больных раком щитовидной железы на отдаленном сроке после начала исследования и через два месяца показал, что, несмотря на то, что по данным шкалы реактивной и личностной тревожности Спилбергер-Ханина, самые высокие показатели тревожности у этой группы, они оказались не связанными с другими показателями. Тогда как в этой же группе, но через два месяца, личностная тревожность имеет положительную связь почти со всеми шкалами СМОЛ (ММПИ) и реактивной тревожностью (при $p \leq 0,05$, $r = 0,56$) и отрицательную со всеми показателями теста САН, т.е. чем выше показатели самочувствия, активности и настроения, тем ниже показатели личностной тревожности (при $p \leq 0,05$, $r = -0,68$, $r = -0,54$, $r = -0,74$). **Реактивная тревожность** имеет отрицательную связь с самочувствием (при $p \leq 0,05$, $r = -0,50$).

Сравнительный анализ средних данных контрольной группы больных раком щитовидной железы «до» и через два месяца «после», с использованием *t*-критерия Стьюдента и Фишера, значимых различий не выявил.

Факторный анализ контрольной группы «до» выделяет 4 фактора: 21% факто-

ров первого порядка – шкалы психопатии (факторная нагрузка 0,82), психастении (факторная нагрузка 0,84), шизоидности (факторная нагрузка 0,87) теста СМОЛ; 16% факторов второго порядка – самочувствие (факторная нагрузка -0,74), активность (факторная нагрузка -0,81), настроение (факторная нагрузка -0,86) теста САН; 13% факторов третьего порядка – коэффициент К (факторная нагрузка -0,75) теста СМОЛ; 16% факторов четвертого порядка – шкалы ипохондрии (факторная нагрузка 0,74) и депрессии (факторная нагрузка 0,77) теста СМОЛ.

Факторный анализ контрольной группы «после» выделяет также 4 фактора: 24% факторов первого порядка – шкалы ипохондрии (факторная нагрузка 0,90), истерии (факторная нагрузка 0,95), психастении (факторная нагрузка 0,85) теста СМОЛ; 23% факторов второго порядка – самочувствие (факторная нагрузка -0,85), активность (факторная нагрузка 0,84), настроение (факторная нагрузка -0,86) теста САН и шкала реактивной тревожности (факторная нагрузка 0,71); 21% факторов третьего порядка – коэффициент F и K (факторная нагрузка -0,80), шкалы паранойальности (факторная нагрузка 0,76), гипомании (факторная нагрузка 0,70) теста СМОЛ; 12% факторов четвертого порядка – шкалы L (факторная нагрузка -0,73) и психопатии (факторная нагрузка 0,80) теста СМОЛ.

Сравнивая основные взаимосвязи ранговых корреляций Спирмена для выборки больных раком щитовидной железы на отдаленном сроке после радикального противоопухолевого лечения до и после психологического воздействия, выясняется, что тесты САН «до» и «после» отличаются наличием прямых связей самочувствия и активности после тренинга с коэффициентом F теста СМОЛ (ММПИ) и обратных корреляций с реактивной и личностной тревожностью шкалы самооценки (при $p \leq 0,05$, $r = 0,45$, $r = 0,36$, $r = -0,73$, $r = -0,37$). **Также**, после тренинга, увеличилось количество

обратных и прямых связей реактивной и личностной тревожности со шкалами теста СМОЛ (ММРІ) (при $p \leq 0,05$, $r = 0,33$, $r = 0,33$).

Факторный анализ выделил 3 фактора до тренинга и 4 фактора после тренинга. 31% факторов первого порядка – шкала реактивной тревожности (факторная нагрузка 0,71), шкалы ипохондрии (факторная нагрузка 0,77), депрессии (факторная нагрузка 0,73), истерии (факторная нагрузка 0,80), психопатии (факторная нагрузка 0,90), психастении (факторная нагрузка 0,81) теста СМОЛ, 24% факторов второго порядка – шкала настроения (факторная нагрузка -0,81) теста САН, личностная тревожность (факторная нагрузка 0,71) шкалы самооценки, коэффициенты **L** и **K** (факторная нагрузка -0,71) теста СМОЛ, 15% факторов третьего порядка – коэффициент **F** и 9 шкала (факторная нагрузка 0,93) теста СМОЛ.

После тренинга 26% факторов первого порядка – шкалы ипохондрии (факторная нагрузка 0,81), истерии (факторная нагрузка 0,86), психопатии (факторная нагрузка 0,83), психастении (факторная нагрузка 0,87) теста СМОЛ, 14% факторов второго порядка – реактивная тревожность (факторная нагрузка 0,92) и настроение (факторная нагрузка -0,77) теста САН, 17% факторов третьего порядка – коэффициенты **L** и **K** (факторная нагрузка -0,80), шкала паранойяльности (факторная нагрузка 0,75) теста СМОЛ, 16% факторов четвертого порядка – самочувствие (факторная нагрузка 0,76) и активность (факторная нагрузка 0,73) теста САН.

Сравнительный анализ средних данных группы больных раком щитовидной железы с использованием **t-критерия Стьюдента** и Фишера выявил достоверные отличия: по шкале самочувствия теста САН; по шкале ипохондрии теста СМОЛ (ММРІ); по шкале истерии теста СМОЛ (ММРІ) ($p \leq 0,018721$, $t = 2,5384$).

Систематизация теоретических и экспериментальных представлений об изучении психологического преморбиды больных

раком щитовидной железы определила, что личностные свойства оказывают воздействие на процесс развития болезни или выздоровления. Психологический преморбид больных раком щитовидной железы включает: неуверенность в себе, пассивно-страдальческую позицию, мотивацию избегания неуспеха, сниженный порог толерантности к стрессу, склонность к сомнениям, избыточную самокритичность и социокультурный опыт.

Выводы. Размышления. Экспериментальное исследование личности больных раком щитовидной железы на отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения показало: для выборки больных раком щитовидной железы характерна ипохондричность – борьба с болезнью трансформируется в борьбу за право считаться больным, истерия – трансформация невротической тревоги в функциональные соматические расстройства, психастения – снижение порога толерантности к стрессу, пассивно-страдальческая позиция, шизоидность – социальная дезадаптация, уход в мир мечты, состояние растерянности. Больным важно контролировать внутреннее состояние, их импульсивность скрыта и направлена на себя.

Латентный анализ личностных свойств больных раком щитовидной железы после радикального противоопухолевого лечения выявил характер устойчивости и содержания взаимосвязей между показателями личностных свойств, определяющих факторы выздоровления, а именно: самочувствие с личностной тревожностью при $p \leq 0,05$ $r = -0,52$; самочувствие со шкалой ипохондрии при $p \leq 0,05$ $r = -0,57$; самочувствие со шкалой депрессии при $p \leq 0,05$ $r = -0,51$; активность со шкалой настроения при $p \leq 0,05$ $r = 0,53$; активность с личностной тревожностью $p \leq 0,05$ $r = -0,51$; личностная тревожность со шкалой истерии при $p \leq 0,05$ $r = 0,57$; личностная тревожность со шкалой психастении при $p \leq 0,05$ $r = 0,50$.

Ведущими факторами выздоровления больных раком щитовидной железы на

отдаленных сроках после радикального противоопухолевого лечения являются в условиях социально-психологической реабилитации контроль самочувствия, социальной активности, жизненного настроения.

Психологическая работа с больными раком щитовидной железы в условиях психологических служб онкологических клиник, санаториев и психоэндокринологических центров эффективна при сочетании метода резонансного сотворчества (MRC: Sibgatullina, Grussl) и метода прогрессивной мышечной релаксации (MPMR: Jacobson) [8, 11, 12].

Литература

1. Афанасьева, З.А. О психологических особенностях пациентов раком щитовидной железы после радикального лечения: материалы 4-го съезда онкологов и радиологов СНГ; 28 сентября – 1 октября 2006 г. Баку / З.А. Афанасьева, М.В. Федоренко, Р.Н. Миначева. – Баку, 2006. – С. 342.
2. Володин Б.Ю. Особенности личности больных раком молочной железы и тела матки / Володин Б.Ю., Петров С.С., Куликов Е.П. [и др.] // Паллиативная медицина и реабилитация. – 2005. – № 4. – С. 12–16
3. Гнездилов, А.В. Путь на голгофу / А.В. Гнездилов // Очерки работы психотерапевта в онкологической клинике и хосписе. – СПб.: АОЗТ фирма «КЛИНТ», 1995. – 136 с.
4. Карвасарский, Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 1999. – 752 с.
5. Менделевич, В.Д. Клиническая и медицинская психология. – М.: МЕДпресс, 1999. – 587 с.
6. Овчарова, Р.В. Психологический статус онкологических больных и проблемы их реабилитации / Р.В. Овчарова, А.Н. Великолуг // Паллиативная медицина и реабилитация. – 1997. – № 1. – С. 26–30.
7. Свядоц, А.М. Психотерапия / А.М. Свядоц. – СПб.: Питер, 2000. – С. 172–175.
8. Сибгатуллина, И.Ф. Психологическая безопасность, культура и качество жизни в мегаполисе / И.Ф. Сибгатуллина. – Казань, 2008. – 96 с.
9. Чаклин, А.В. Психологические аспекты онкологии / А.В. Чаклин // Вопросы онкологии. – 1992. – Т. 38, № 7. – С. 873–888.
10. Федоренко, М.В. О применении метода «Прогрессивной мышечной релаксации по Джекобсону» для психологической реабилитации больных раком щитовидной железы // Бехтерев – основоположник нейронаук: творческое наследие, история и современность: материалы науч. конгресса / М.В. Федоренко М.В., З.А. Афанасьева, Р.Н. Миначева // Неврологический вестник. – Т. XXXIX, вып. 1. – Казань: Медицина, 2007 – С. 265.
11. Sibgatullina I., Grussl S. Keunstlerische Gestalt als Mechanismus der Schaffung der Psychologischen Ressource eines Rahmen der Evolution. – Wien – Kazan, 2005.
12. Sibgatullina I., Ryabov O. Der Methode «Resonante Cokreation» // LUMSA-UNI, ROMA, ITALIA, 2008. ■

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Ф.Г. Газизова

Ключевые слова: этнопедагогика, традиции, обычаи, приобщение, этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса, этнопедагогический подход, естественно-географические дисциплины.

Жизнь без духа, бездуховность, никогда не была присуща отдельному человеку и народу в целом, национальной истории и культуре. Опыт народа, мудрость поколений – вот без чего нельзя

воспитать полноценную личность. В народе всегда сильна была власть идей добра, справедливости, праведности, нравственности.

Поэтому «возрождение национальной школы, обновление ее содержания – это

одно из стратегических направлений в решении современных проблем образования, являющееся приоритетными на этапе преобразования общества» [1, с.61]. Следовательно, насущная задача современной школы не только востребовать лучшие педагогические традиции народного воспитания, но и объединить академическую народную педагогику в едином русле воспитания детей.

Тем более, как показывает педагогическая практика, в решении данной задачи в большинстве российских национальных школ уже имеется определенный положительный опыт работы. В качестве примера можно привести следующие: крупномасштабный образовательно-воспитательный проект «Истоки» в Вологодской губернии [2]; предмет «Добротолюбие» в Ивановской средней школе Ярославской области [3]; факультативный курс «Введение в народоведение» (автор М.Ю.Новицкая) [4] и другие.

Вышеназванные программы, курсы, предметы и по утверждению их авторов, и по нашему мнению решают ряд существенных задач по приобщению детей-школьников к народным традициям и обычаям. А именно, дают фундаментальные знания о народе как определенной нации, об особенностях быта и трудовой деятельности, о национальном характере, психологии, мировоззрении, культуре, а также о семье, своей родословной, о родном крае и всем, что связано с ним.

Последовательное, основательное приобщение школьников к языку, словесности, истории, философии, искусству, ремеслам осуществляется и в Республике Татарстан. Так, во многих гимназиях учебные программы обновлены такими курсами, как «Основы народного воспитания» (авторы – педагоги школ Азнакаевского района) [5]; «Изучение татарской культуры, формирование национального самосознания» (автор Н.М.Гизатуллина), рекомендуемый как опыт работы Кукморского районного отдела образования [6]; «Национальная куль-

тура» (автор Л.А.Харисова), введенный в гимназии № 5 г. Казани [7] и другие.

Проведенное исследование показывает, что школы с обучением и воспитанием на родном языке; с освоением национальной культуры, духовности родного народа; с воспитанием духовно богатой личности преимущественно организуются в городах и районных центрах, да и то в школах-гимназиях. Примером к данному утверждению являются и такие работы, как «Концептуальная модель национальной гимназии», разработанная директором гимназии № 2 г. Казани К.З.Хамидуллиной, кандидатами наук М.В.Лотфулиным и Т.Б.Харисовым [8], «Концепция татарской школы-гимназии г. Заинска», предложенная Р.А.Сахиповой [9] и другие.

Как видим, немало работ посвящено исследованию идей народной педагогики в учебно-воспитательном процессе гимназий. Почти практически отсутствуют такие работы, в которых речь шла бы об использовании традиций и обычаев как средств народной педагогики в нравственном воспитании сельских детей. Казалось, этому способствует и сельский быт, и трудовой уклад жизни, которые, в отличие от городов, и по сей день сохраняют народные трудовые, семейные, праздничные, религиозные традиции, общинность, воспитание детей «всем миром».

Значит, естественно то, что перед сельской школой возникла необходимость пересмотра ранее поставленных целей и задач: Как же построить учебный процесс с использованием народных традиций и обычаев? Как сформировать национальное самосознание у сельских школьников? Как воспитать нравственного человека? И решить эти вопросы с учетом всего лучшего, что достигнуто в отечественной педагогике за предыдущие годы по этнопедагогизации учебных, а именно естественно-географических дисциплин.

Поскольку понятия «этнопедагогика», «приобщение», «использование», «естественно-географическое» в данной статье

для нас ключевые, сделаем краткий обзор дававшихся ранее определений этих понятий. Так, по определению Г.Н.Волкова «этнопедагогика объясняет народную педагогику и предполагает пути ее использования в современных условиях, собирает и исследует опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций» [10, с.4]. Другой исследователь, как, например, профессор В.С.Кукушин, рассматривает этнопедагогику «как часть педагогической науки», которая «исследует закономерности и особенности народного (этнического) воспитания» [11, с.6]. В трудах И.Ф.Харламова этнопедагогика – «это специальная научная дисциплина, которая занимается исследованием национального воспитательного опыта и связанных с ним представлений о воспитании» [12, с.27]. А по толковому словарю С.И.Ожегова узнаем, что «использовать – воспользоваться кем-чем-нибудь, употребить (-реблять) с пользой»; «приобщить – дать возможность включиться в какую-нибудь деятельность, сделать участником чего-нибудь». Понятие «естественно-географическое» означает «совокупность наук о природе» [13, с.430].

Исходя из содержания вышеизложенных трактовок, можем сделать следующие выводы:

1. Использование народных традиций в нравственном воспитании, приобщение к народным традициям в целях нравственного воспитания, этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса, этнопедагогическая система сельской школы – понятия-синонимы. Следовательно, по мере необходимости будем вперед употреблять одно из этих понятий.

2. Этнопедагогизация предполагает организацию учебно-воспитательной деятельности учащихся с использованием традиций и обычаев как важнейших средств передачи школьникам исторического опыта народа в виде различных социальных норм и правил, прежде всего, нравственных.

3. В сельской общеобразовательной школе, исходя из того, что нравственное воспитание носит междисциплинарный характер, следует рассматривать его в основном под углом зрения специфики содержания естественно-географических дисциплин (природоведение, география, биология, химия и др.).

Действительно, для реализации процесса нравственного воспитания сельских учащихся в обучении школьных естественно-географических дисциплин сложились более благоприятные условия, чем в других предметах. Содержание этих дисциплин наиболее органично и естественно связано с жизнедеятельностью именно сельского ученика.

Вместе с тем школьная география, по сравнению с другими учебными дисциплинами, отличается большей нравственностью. Во-первых, она – единственный предмет, рассматривающий нравственные проблемы на трех уровнях: глобальном, региональном и локальном на основе краеведческого подхода. Во-вторых, содержание школьного курса географии располагает объективными возможностями формирования и развития у сельских школьников нравственных норм и привычек поведения в природе, ценностных ориентации. Существенной особенностью этих знаний и умений является наличие в их составе оценочного и правового компонентов. В-третьих, раскрытие оценочного и правового компонентов в курсе географии можно осуществить в процессе изучения учебного материала о роли природы в жизни и хозяйственной деятельности человека, режиме экономии, бережливости с использованием соответствующих данным объектам народных традиций, обычаев, запретов, норм, принципов.

Развитию ценностных ориентации также способствует изучение, выполнение сельскими учащимися, например, календарных, экологических традиций, обычаев, норм поведения, которые более полно и детально раскрывают воздействие чело-

века на окружающую среду. На их основе у сельских школьников вырабатывается привычка правильно, критически оценивать свое поведение в природе, поступки других людей, выбрать линию поведения, соответствующую законам природы и общества. Знание и соблюдение сельскими учащимися правил поведения в природе во время не только школьных экскурсий, туристических и краеведческих походов и т.д., но и повседневной жизни свидетельствует о степени сформированности их нравственного облика.

Правовой компонент знаний нравственного характера в школьном курсе географии можно раскрыть и в процессе ознакомления учащихся с религиозными традициями, обычаями, обрядами, изречениями. На их основе при рассмотрении многих вопросов программы (например, рациональное использование ресурсов, сохранение, восстановление и улучшение окружающей среды) предоставляется возможность подчеркнуть, что бережное отношение к природе является неоспоримым долгом каждого человека с точки зрения любой религии. Природоохранные религиозные традиции, с одной стороны, раскрывают права и обязанности человека по охране природы и рациональному использованию ее богатств, с другой стороны, направлены на предупреждение нарушений правил поведения в природе. Ознакомление сельских учащихся с основным их содержанием имеет большое значение для воспитания гражданской ответственности за сохранение окружающей среды для последующих поколений.

Однако нравственная воспитанность сельских школьников не может складываться из отдельных более или менее удачных народных воспитательных традиций, вносимых от случая к случаю в содержание уроков по географии. Оно будет действенным только тогда, когда этнопедагогизация будет охватывать весь школьный курс географии в целом, когда и воспитательные и образовательные задачи будут решаться

в единстве по тщательно продуманному плану и осуществляться систематически из класса в класс.

Поэтому одной из особенностей **курса физической географии в 6 классе** является то, что в нем начинается формирование представления о географии как науке о Земле, обществе. В процессе его изучения следует заложить основы ценностных ориентации учащихся, понимание ими взаимосвязей между отдельными компонентами природы, человеком и окружающей средой, необходимости соблюдения в повседневной жизни правил поведения в природе. Общие глобальные вопросы взаимодействия природы и общества могут конкретизироваться примерами хозяйственной деятельности населения своей местности, бережного отношения к ее природе, закрепляться в ходе выполнения учащимися элементарной практической работы по изучению и охране окружающей природной среды.

Велика роль **географии материков и океанов** в развитии у сельских учащихся ценностных ориентаций, эстетического восприятия природы, воображения, умения создавать образ территории, что имеет большое значение в общей системе нравственного воспитания. При этом важно, чтобы эстетические чувства, вызванные картинами природы различных территорий Земли, были глубоко связаны с традиционной практической деятельностью, выражали определенные нравственные позиции. Простого любования красотой природы, созерцания ее без связи с преобразующей деятельностью человека труда далеко не достаточно для формирования у сельских школьников бережного отношения к природе.

Дальнейшее развитие нравственного отношения к природе в курсе географии материков и океанов можно осуществить на основе единства научного содержания и этнопедагогического подхода. Достижение такого единства позволяет проводить природоохранную общественно полезную

работу на основе местных традиций и обычаев, что более тесно обеспечивает контакт сельских школьников с природой.

В нравственном воспитании сельских учащихся **курс физической географии России** занимает особое положение. Последнее объясняется тем, что вопросы взаимодействия общества и природы, рассмотренные ранее главным образом на глобальном уровне, приобретают новый аспект: изучается взаимодействие не вообще общества и природы, а окружающего нас общества и окружающей нас природы.

В связи с этим возрастает роль правовых, эстетических, ценностных и практических сторон нравственного образования и воспитания. При этом теоретические знания углубляются, но не за счет введения большого числа новых понятий, а переосмысления ранее изученного на более высоком научном уровне.

В курсе физической географии России получают свое дальнейшее развитие основные направления нравственного воспитания сельских учащихся: рациональное использование природных ресурсов, влияние деятельности человека на природу, взаимосвязь между здоровьем человека и состоянием окружающей среды и т.д. И на этой основе содержание нравственного воспитания направлено на воспитание сельских детей рачительными хозяевами своей земли. Этому способствует изучение проблем рационального использования природных ресурсов и преобразования природы России, основ природопользования.

Нравственное содержание курса физической географии России располагает огромными возможностями для воспитания как нравственного качества гражданственности.

Воспитание общепринятого гражданского отношения к природе у сельского подростка имеет особое значение, так как довольно часто именно они проявляют бездушное, иногда злобное отношение к животным, недостойно ведут себя в природе.

Особое значение имеет формирование у сельских подростков желания внести свой вклад в охрану природы, преодоление у них пассивности, безынициативности в этом важном деле. При этнопедагогизации вопросов взаимодействия общества и природы в курсе физической географии России главный акцент необходимо переносить на преодоление потребительского отношения к природе, воспитание норм поведения в окружающей среде.

Значение **курса экономической и социальной географии России** в нравственном воспитании сельских учащихся определяется тем, что содержание его позволяет наиболее полно раскрыть взаимосвязи элементов системы «природа – человек – производство», способы оптимизации природопользования и показать взаимосвязь экономики и экологии, что наиболее тесно связано с народными трудовыми, семейными и религиозными традициями и обычаями.

На современном этапе перестройки общества, в результате которой произошли качественные изменения в экономике и управлении производством, повысились требования к нравственно-экономической подготовке подрастающего поколения.

Система знаний о рентабельности, рациональности, себестоимости, безотходной технологии, ресурсосбережении, воспроизводстве и т.д. занимает ведущее место в воспитании таких качеств личности, как бережливость, хозяйственность, предприимчивость, необходимые современным выпускникам в их трудовой деятельности. Этому способствует также этнопедагогический материал, раскрывающий взаимозависимость экономики и морали.

Взаимосвязь экономических и этнопедагогических знаний, сложившаяся в курсе экономической и социальной географии России, создает благоприятные предпосылки для воспитания у сельских школьников ответственного отношения к окружающей природной среде, чувства хозяина своей земли.

Экономическая и социальная география мира является завершающим курсом изучения географии в школе. Этот этап обучения дает возможность раскрыть сельским учащимся методологические основы взаимодействия общества и природы с точки зрения науки. Благодаря такому подходу нравственные знания приобретают более глубокие научные основы, чему способствует не только содержание курса, но и возрастные возможности учащихся, а также знания, усвоенные ими по другим учебным предметам.

Одной из главных особенностей нравственного воспитания в курсе экономической и социальной географии мира является обобщение ранее усвоенных знаний о взаимодействии природы и общества на уровне глобальных проблем, затрагивающих жизненные интересы всех стран и народов и требующих совместных действий всех государств. Содержание курса направлено на раскрытие особенностей современного мира, характеризующегося сложными диспропорциями между разными группами стран, глубокими противоречиями взаимодействия природы и общества, что позволяет показать сельским учащимся серьезные трудности и большие возможности позитивного решения общечеловеческих проблем. Основными средствами для раскрытия содержания этих вопросов могут быть выбраны календарные, трудовые традиции, обычаи многих национальностей мира, позволяющие представить изучаемый материал в обобщенном виде, без излишней детализации, повысить уровень нравственно-познавательной самостоятельности сельских учащихся.

Таким образом, целостное представление о нравственном характере и этнопедагогизации курса школьного географического образования способствует выделению в его содержании ведущих основополагающих идей: развитие и целостность природы; изменение природы в процессе труда; оптимизация взаимоотношений общества и природы; окружающая среда и здоро-

вье человека; природа в развитии личности. Раскрытие их в обучении географии направлено на формирование у сельских школьников понимания целостности природы Земли, единства ее процессов, естественной связи с ней человека, а также того, что любая хозяйственная деятельность человека и его поведение в природе должны быть согласованы с ее законами.

Литература

1. *Мухаметзянова, Г.В.* Педагогическая культура татарского народа / Г.В. Мухаметзянова, Р.А. Низамов. – Казань: Заря-Таң, 1994.
2. *Позгалев, В.* Образовательно-воспитательный проект «Истоки» / В.Позгалев // Воспитание школьников. – 1999. – № 6. – С. 8–11.
3. *Мартышин, В.* В традициях отечественной духовности / В.Мартышин // Воспитание школьников. – 2001. – № 4. – С. 12–13.
4. *Новицкая, М.Ю.* Введение в народоведение / М.Ю. Новицкая. – М.: Дрофа, 1998. – 208 с.
5. *Гилязов, Д.* Традиции народной педагогики в действии / Д. Гилязов. – Воспитание школьников. – 2000. – № 6. – С. 8–10.
6. Изучение татарской культуры, формирование национального самосознания / авт.-сост. Н.М. Гизатуллина // Мэгариф. – 1997. – № 5. – С. 54–57.
7. *Харисова, Л.А.* Национальная культура в содержании образования / Л.А. Харисова. – Казань, 1995. – 78 с.
8. Концептуальная модель национальной гимназии // Мэгариф. – 2001. – № 5. – С. 44–46.
9. *Сахипова, Р.А.* Воспитание и обучение на традициях народной педагогики: монография / Р.А. Сахипова. – Нижнекамск: Изд-во «Чишма». 2001. – 104 с.
10. *Кукушин, В.С.* Этнопедагогика и этнопсихология / В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко. – Ростов-на Дону: Феникс, 2000. – 448 с.
11. *Волков, Г.Н.* Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
12. *Харламов, И.Ф.* Педагогика / И.Ф. Харламов. – 4-е изд. – М.: Гардарики, 1999. – 517 с.
13. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СУПРУГОВ КАК ФАКТОР ГАРМОНИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ СЕМЬИ

С.Ф.Зиангирова

Ключевые слова: психические состояния, семья, взаимоотношения, супруги.

Саморазвитие субъекта осуществляется не только в профессиональной и учебной деятельности, но также и в семье. Этот процесс сопровождается определенными психическими состояниями супругов, зависимыми от периода развития и особенностей межличностных отношений.

Семья занимает особое место в ряду социальных групп. Она имеет свои специфические проблемы, противоречия, конфликты, обусловленные не столько общественными явлениями, сколько личными качествами ее членов, характером их взаимоотношений и спецификой психических состояний, которые необходимо учитывать в целях гармонизации взаимоотношений.

В рамках системного подхода семья развивается как открытая самоорганизующаяся социальная система, которая, с одной стороны, стремится к сохранению сложившихся связей, т.е. к определенному равновесию, гармонии, с другой стороны – к развитию и переходу на более высокий уровень функционирования. Гармонизация семейной системы связана, прежде всего, с сохранением семьей психологического здоровья, которое основано на успешности внутрисемейных взаимоотношений и общения.

Специфика общения и взаимоотношений супругов оказывают существенное влияние на особенности психических состояний и, наоборот, на фоне определенных состояний складываются взаимоотношения и проходит общение супругов.

Центральной характеристикой всего компонентного состава психического состояния является отношение человека к объектам и процессам деятельности, к другим людям, к самому себе, определяющее, согласно теории В.Н. Мясищева [1], всю психическую деятельность человека.

Проблема психических состояний, впервые была выделена Н.Д. Левитовым. Исследованиями Н.Д. Левитова, Ю.Е. Соосновиковой, А.Н. Леоновой, Л.Г. Дикой, Е.П. Ильиным, А.О. Прохоровым и др. были установлены ряд важнейших закономерностей и механизмов, касающихся феноменологии, структуры, функций, динамики психических состояний.

Механизм возникновения психического состояния, как психического явления, закономерности его детерминации и трансформации до настоящего времени остаются недостаточно изученными в психологии. В концепции психических состояний А.О. Прохорова состояния рассматриваются как отражение воздействия, оказываемого на субъект внешней, предметной и социальной средой и опосредованного сознанием [2].

С позиций системного подхода и синергетических концепций, психические состояния представляют собой возникающие вследствие самоорганизации функциональные образования, обладающие определенным количеством энергии, в ответ на изменившиеся условия [3]. Различные параметры семейной системы и разные аспекты её функционирования в свою очередь влияют на степень выраженности того или иного состояния. Психические состояния могут являться чувствительным индикатором, позволяющим выявить состояние системы семьи и раскрыть содержание семейных отношений.

Целью исследования является изучение психических состояний супругов на разных этапах развития семьи.

Методика

Для изучения наиболее типичных состояний супругов, возникающих у них в кругу семьи, нами была разработана анке-

та, в содержание которой вошли вопросы социально-демографического характера: возраст супругов, длительность брака и пр., и вопросы, направленные на выявление положительных и отрицательных состояний в семье и способов их саморегуляции.

Общая численность выборки составила 260 официально зарегистрированных и совместно проживающих супружеских пар, которые были разделены на 5 групп в соответствии с жизненными циклами семьи: 1-я группа – супруги, состоящие в браке до 1 года; 2-я группа – супруги, состоящие в браке от 1 года до 6 лет; 3-я группа – супруги, состоящие в браке от 6 до 12 лет; 4-я группа – супруги, состоящие в браке от 12 до 18; 5-я группа – супруги, состоящие в браке от 18 до 26 лет и более. Семьи, участвующие в данном исследовании мы определили как «условно-благополучные».

Результаты

После обработки первичных данных нами были отобраны наиболее типичные психические состояния, испытываемые супругами в кругу семьи на разных этапах ее развития. Итак, рассмотрим более подробно результаты нашего исследования.

1-я группа – это супруги, проживающие вместе **до 1 года**.

В первый период совместной жизни до 1 года супруги, только что заключившие брак, сталкиваются со множеством проблем. В семье молодоженов происходит адаптация супругов друг к другу и формируются общие представления супругов о браке и семье. В этот период происходит выработка правил взаимодействия между супругами и установление множества соглашений по самым разным вопросам. Этот период брачной жизни является самым трудным с точки зрения стабильности семьи.

Наиболее часто встречаемыми положительными психическими состояниями у мужчин в молодых семьях являются: *счастье* (36%), *спокойствие* (27%) и *радость* (27%), для женщин – *радость* (45%) и *счастье* (45%). Были отмечены и другие состояния, такие, как *восторг* и *уверенность*, но

частота их встречаемости составляет всего по 9%, как у мужчин, так и у женщин. Частота встречаемости отрицательных психических состояний очень низкая, но наиболее типичным является *раздраженность*, для мужчин (18%), для женщин (27%). У женщин встречаются и такие состояния, как *тоска* (18%), *тревога*, *грусть*, *гнев*, *злость*, *боязнь* и *огорчение* по 9%; у мужчин – *ревность*, *тоска* и *огорчение*, также по 9%.

Наиболее интенсивно мужчинами переживаются такие состояния, как *счастье* (9,2), *наслаждение* (7,4) и *удовольствие* (8,0); женщинами – *радость* (9,2), *счастье* (8,8), *восторг* (8,7) и *страсть* (8,0). Интенсивность переживания отрицательных психических состояний, так же как и частота их встречаемости, очень низкая, для мужчин наибольшая интенсивность наблюдается в переживании такого состояния, как *ревность* (9,2), для женщин *гнев* (7,5).

Значимые различия в мужской и женской выборках были выявлены только в переживании такого состояния, как *радость*, (*5%-ная значимость различий), т.е. у женщин данное состояние встречается чаще. Но хочется отметить, что помимо общих состояний, которые отмечают и мужчины и женщины, есть и типичные, как для мужчин, так и для женщин. Наиболее типичными состояниями для мужчин являются: *удовольствие* и *наслаждение*; для женщин – *удовлетворенность* и *страсть*. Среди отрицательных состояний только мужчины выделили такие, как *напряженность* и *боль*, для женщин типичны следующие состояния: *тревога*, *грусть*, *гнев* и *боязнь*.

В количественном соотношении и мужчины и женщины преимущественно выделяют положительные состояния, которые у них возникают в кругу семьи, нежели отрицательные, причем их интенсивность переживания тоже значительно выше.

Следующий этап в развитии семьи, который мы выделили (от 1 года до 6 лет), начинается с рождения первого ребенка. Перед супругами встает необходимость снова перестраивать взаимоотношения

(проблемы иерархии, близости), которые только что стабилизировались. Существуют также внешние изменения, которые касаются главным образом матери, так как ей приходится, хотя бы на время, оставить работу, чтобы заботиться о ребенке. Женщины могут переживать по поводу того, что, целиком посвятив себя заботам о ребенке на какое-то время, они отстанут от развития знаний в своей области, или потеряют престижное место. Они на этом этапе ощущают недовольство и зависть к своим мужьям, которые пребывают на работе. В таких случаях супружеские отношения значительно ухудшаются.

Мужчинами и женщинами данной группы было выделено больше отрицательных состояний, нежели положительных, хотя частота их встречаемости и интенсивность переживания намного ниже. Среди наиболее часто встречающихся положительных состояний мужчин можно отметить такие как, *счастье* (33%), *радость* (27%) и *удовлетворенность* (24%); у женщин наиболее часто встречаются – *спокойствие* (21%), *радость* (33%) и *счастье* (36%).

Наиболее типичными отрицательными психическими состояниями для мужчин на данном этапе развития семьи являются: *напряженность* и *злость* по 12%, для женщин – это *ревность* (15%) и *обида* (12%), т.е. женщины более обижены, а мужчины испытывают напряженность (различия значимы на 1%-м уровне). Также мужчины выделяют и такие состояния как *ревность* (9%), *боль* (6%), *раздраженность* и *обиду* (3%). У женщин с частотой 6% встречаются: *раздраженность*, *злость* и *боль*; с частотой 3% – *печаль*, *гнев* и *усталость*.

Наиболее типичными состояниями только для мужчин в данной выборке являются: *веселость*, *страсть* и *восхищение*, хотя частота их встречаемости составляет всего по 3%. Среди отрицательных состояний мужчины выделили: *разочарование*, *переживание*, *сомнение*, *угнетение*, *апатию* и *страх (потери)*; женщины – *грусть*, *огорчение* и *тревогу*.

У мужчин наибольшая интенсивность наблюдается в переживании следующих состояний: *радость* (8,3) и *счастье* (8,2); у женщин – *удовлетворенность* (8,6), *счастье* (8,4) и *радость* (8,4); среди отрицательных состояний наиболее интенсивно мужчинами и женщинами переживается *ревность* (6,0 – для мужчин и 5,8 – для женщин).

Следующий период супружеской жизни длится с **6 по 12 год**. Этот период жизни семьи, когда правила и структура уже сформированы и ничего существенно нового не происходит. В возрасте 30 лет человек уже имеет определенный опыт профессиональной и супружеской жизни и оценивает себя одновременно и как достаточно умудренного, и как способного еще многое изменить в своей жизни. Но при этом часто присутствует убеждение, что ощущение недовольства жизнью и разочарования связаны не с реалистичностью собственных планов, а с неверно сделанным выбором. Неверным может казаться выбор профессии, места работы, супруга или всего вместе.

В данный этап отношения между супругами могут осложняться поступлением ребенка в школу. Семейная система начинает испытывать давление в виде обратной связи со стороны внешних систем – соседей, школы.

Рассмотрим типичные психические состояния на данном этапе супружеских взаимоотношений. Мужчины данной выборки было выделено одинаковое количество как положительных, так и отрицательных психических состояний. Типичными положительными психическими состояниями для мужчин данной группы являются: *счастье* (30%), *радость* (26%), *удовлетворенность* (26%) и *спокойствие* (21%), среди отрицательных состояний они выделяют *злость* (23%).

У женщины в данный период совместной жизни наиболее часто возникают такие положительные состояния, как: *радость* (43%); *спокойствие* (30%) и *удовлетворенность* (26%); среди отрицательных психических состояний супруги выделили

раздраженность (22% женщин) и *злость* (17%).

Наибольшая интенсивность как у мужчин, так и у женщин наблюдается в переживании следующих состояний: *радость* и *удовлетворенность*.

Интенсивность переживания отрицательных психических состояний супругов, как мы видим из результатов исследования, очень низкая, но у женщин можно отметить *усталость* (7,0) и *тревогу* (5,5). Важно заметить, что частота встречаемости и интенсивность переживания положительных психических состояний значительно выше, нежели отрицательных.

Значимые различия выявлены в переживании таких состояний как *счастье* (1%-ная); *радость* (5%-ная) и *раздраженность* (5%-ная), т.е. для женщин типичными являются такие состояния, как *радость*, *с одной стороны*, и *раздраженность – с другой*, а для мужчин – *счастье*. Но помимо данных состояний, для женщин этой группы типичными являются такие положительные состояния, как *восторг* и *восхищение*; среди отрицательных – это *тоска*, *нервозность*, *грусть* и *тревога*. Состояние *обиды* и *усталости* выделяют 13% женщин и 9% мужчин; состояние *гнева* 9% женщин и 4% мужчин. Такие состояния, как *наслаждение* и *удовольствие* отметили всего 4% супругов (мужчины и женщины).

В период совместной жизни **от 12 до 18 лет** происходит стабилизация семейных отношений, сложилась супружеская дружба, укрепилась взаимная поддержка, в домашнем быту установилось распределение труда и обязанностей. Основная психологическая характеристика семьи на данной стадии жизненного цикла – совпадение или значительное пересечение кризисных возрастов стадий каждого поколения семейной системы. Поколение супругов-родителей вступает в кризис середины жизни, требующий переосмысления жизненного пути и подведения итогов. Младшее поколение – подростки – заявляет права на признание их нового статуса – статуса взрослого, что

приводит к перестройке системы родительно-детских отношений.

Рассмотрим типичные психические состояния супругов на данном этапе развития семьи. Среди наиболее часто встречающихся положительных состояний мужчины данной выборки выделили: *спокойствие* (46%), *счастье* (31%) и *радость* (23%).

Наиболее высокая интенсивность переживания представлена такими состояниями как *радость* (8,7) и *удовлетворенность* (8,7); среди отрицательных состояний – это *ревность* и *переживание* (7,6), но мужчины характеризуют данное состояние, как переживание за ребенка.

У женщин на данном этапе развития семьи наиболее часто встречаются такие положительные состояния, как *счастье* (31%) и *спокойствие* (23%). Состояние *радости* и *удовлетворенности* отметили всего 15% женщин.

Среди отрицательных психических состояний в данной выборке можно отметить: *обиду* (15% мужчин и 8% женщин), *раздраженность* (15% мужчин и 8% женщин) и *ревность* (15% мужчин и 8% женщин).

Наибольшая интенсивность наблюдается в переживании женщинами следующих состояний: *радость* (9,5) и *спокойствие* (8,4).

Значимые различия обнаружены в переживании состояния спокойствия (1%-ная), т.е. данное состояние более типично для мужчины, также типичным для мужчин являются состояние *удовольствия*, для женщин – *успокоение*, *уверенность*, с одной стороны и *гнев*, *грусть*, *тревога*, *усталость* и *неуверенность*, с другой. Такие состояния, как *напряженность* и *страх* отметили 8% супругов, но данные состояния они связывают с детьми, также, как и *переживание*, которое отметили 14% мужчин. Состояние *удовлетворенности* отметили 16% супругов.

Последний этап жизненного цикла семьи, который мы рассматривали в своем исследовании – это период совместной жизни **от 18 до 26 лет и более**, который

приходится на возраст 45 – 60 лет. Одним из факторов, способным подвергнуть семью в серьезный кризис является уход детей из семьи. Супругам приходится учиться вновь взаимодействовать друг с другом, теперь уже без детей. Это может стать для них трудной задачей, если за время совместной жизни они отдалились друг от друга. Супруги могут обнаружить, что их больше ничего не связывает, у них нет общих интересов, им не о чем говорить, так как все последние годы предметом их коммуникаций были дети и их проблемы.

Также как и во всех предыдущих этапах, супругами выделялись типичные для них положительные и отрицательные психические состояния, которые они испытывают, находясь в кругу семьи. Типичными положительными состояниями для данной выборки мужчин являются: *спокойствие* (39%), *счастье* (27%) и *радость* (19%), типичными отрицательными – *раздраженность* (23%), *обида* (15%) и *ревность* (15%).

Наиболее высокая интенсивность переживания представлена следующими состояниями: *счастье* (8,4) и *спокойствие* (8,1).

Женщинами на данном этапе совместной жизни было выделено больше отрицательных психических состояний (11), но частота их встречаемости и интенсивность переживания ниже, чем положительных. Типичными положительными состояниями, которые у женщин возникают в кругу семьи, являются: *спокойствие* (54%), *счастье* (39%) и *радость* (27%); отрицательными – *раздраженность* (23%), *обида* (27%) и *ревность* (15%).

Наибольшая интенсивность наблюдается в переживании следующих состояний женщин: *спокойствие* (8,4) и *радость* (7,8).

Статистически значимых различий в переживании состояний обнаружено не было, но есть типичные состояния, как для мужчин, так и для женщин. Мужчины были отмечены следующие состояния: *удовлетворенность*, *веселость*, *удовольствие*, *огорчение* и *напряженность*; женщинами –

грусть и *усталость*. Состояние *тревоги* выделяют 15% женщин и 10% мужчин, состояние *беспокойства* (*переживания*) – 10% супругов, состояние *боязни* (*страха*) – 8%, но данные состояния они связывают с детьми. Также на данном этапе 8% супругов отметили состояние *влюбленности*. Такие состояния, как *гнев*, *злость* и *разочарование* встречаются у 8% мужчин и 4% женщин.

Выводы

1. В сфере семейных взаимоотношений у супругов встречается больше положительно окрашенных состояний, среди которых можно отметить типичные психические состояния для всех этапов семейной жизни, такие, как *счастье*, *радость*, которые встречаются примерно с одинаковой частотой, но существуют состояния, частота встречаемости которых различна, такие, как *спокойствие*, *наслаждение*, *удовлетворенность* и *удовольствие*. Состояние удовлетворенности у супругов чаще встречается в период совместной жизни 6-12 лет; состояние спокойствия – в более зрелых браках: в периоды совместной жизни 12-18 и 18-26 лет; состояние удовольствия отмечается преимущественно мужчинами в первый год совместной жизни.

2. Частота встречаемости отрицательных психических состояний, так же как и интенсивность их переживания, очень низкая и так же на разных этапах совместной жизни супругов различна. Из отрицательных психических состояний можно отметить *злость*, *раздраженность*, *обиду* и *ревность*. Состояние злости чаще встречается у супругов в период совместной жизни 6-12 лет; состояние раздраженности более присуще мужчинам в периоды совместной жизни до 1 года и 18-26 лет и более. Раздраженность характерна для женщин на всех этапах совместной жизни. Состояние ревности встречается чаще у женщин в периоды совместной жизни 1-6 и 18-26 лет, состояние обиды – у мужчин в более зрелых браках, а у женщин в период совместной жизни 1-6 лет.

Литература

1. Мясищев, В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и социальной психологии / В.Н. Мясищев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: тез. симпозиума. – Л., 1970.

2. Прохоров, А.О. Психология психических состояний: сб. ст. / под ред. А.О. Прохорова. – Казань: КГУ им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006. – Вып. 6. – 578 с.

3. Уманский, С.В. Психотерапия и синергетика. Трансдисциплинарный подход / С.В. Уманский // Психотерапия. – 2007. – № 7. ■

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ТИПА ИНФОРМАЦИОННОГО МЕТАБОЛИЗМА ЧЕЛОВЕКА

Т.Н.Петрова

Ключевые слова: типология личности, информационный метаболизм.

В общей психологии проблема типологии личности традиционно рассматривается:

– с позиции *темпераментов* – в этом подходе выдвигалось предположение о зависимости свойств психики и телосложения (Э.Кречмер, У.Г.Шелдон);

– с позиции *характеров*, где характер рассматривается как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования. Например, К. Хорни (Хорни, 1995б) предложила классификацию психологических типов в зависимости от отношения к другим людям. Этот же подход в рамках концепции глубинной психологии, на основании эмпирических данных, полученных в психоаналитической и психиатрической практиках, определяет тип личности посредством выделения специфического комплекса дезадаптивных черт (Мак-Вильямс Н., 1998; Наранхо К., 1998; Попов Ю.В., Вид В.Д., 2000; Райх В., 1997; Лоуэн, 2000);

– с позиции *черт* (Г.Айзенк, К.Кеттел, Г.Оллпорт) – типы личности различаются по степени выраженности отдельных черт (факторов). В рамках этого подхода, большое распространение, особенно в США, получила 5 – факторная модель «Большая пятерка» – теория, согласно которой, су-

ществует пять универсальных параметров личности. Существуют и другие подходы.

Однако все эти концепции игнорируют способ взаимодействия человека с окружающим его миром, К.Г.Юнг первый пришел к заключению, что способ взаимодействия человека с окружающим его миром напрямую зависит от структуры психики, что психологический тип – это способ адаптации личности к окружающей действительности.

Четыре психические функции, образующие единство: «Ощущение устанавливает, что имеет место в действительности, мышление дает возможность понять смысл этого, чувство говорит о его ценности, а интуиция указывает на то, откуда это, вероятно, пришло и куда движется. Таким образом, мы можем сориентироваться в отношении ситуации в мире также полно, как определяем географическое местоположение при помощи широты и долготы» (К.Г. Юнг 1931, с.540-541)

Человек располагает всеми четырьмя функциями, но развиты они не в равной мере. Одна из них – *ведущая (высшая)* и играет в сознании доминирующую роль. Одна из трех остальных по отношению к высшей выступает как вторичная *вспомогательная* [1, с.493]. Две оставшиеся функции менее дифференцированы и являются дополняющими первых двух функций. То

есть, юнгианские функции представляют собой дихотомию: «мышление – чувство», «ощущение – интуиция».

К.Г.Юнг описал восемь типов личности, восемь принципиально различных устройств человеческой психики по степени дифференцированности базовых психологических функций в экстравертной и интровертной установках.

Взяв за основу типологию К. Г. Юнга, литовский исследователь А.Аугустинавичюте разработала теорию информационного метаболизма (ИМ). Она построила модели 16-ти типов информационного метаболизма, которые фиксируют структуры психики человека, обрабатывающие информационные потоки, как на уровне сознания, так и на бессознательном уровне, ввела понятие «информационные аспекты» – информационные потоки о *первореалиях* мира (*пространство, время, энергия, материя*) и доказала, что информация, идущая по каждому из информационных аспектов, воспринимается и перерабатывается определенной юнгианской функцией. Названия функций, данные К.Г.Юнгом, были частично изменены: мышление было названо логикой, чувство – этикой, ощущение – сенсорикой, интуиция сохранила свое название. Был использован термин «информационный метаболизм», введенный А.Кемпинским для обозначения процесса приема, переработки и выдачи информации. А.Аугустинавичюте дополнила классификацию психотипов ИМ теорией интертипных отношений, что позволило придать теоретической системе, названной теорией информационного метаболизма, законченный характер [3, с.3-4]. Этим была заложена основа новой науки – соционики.

Определение типа ИМ человека позволяет не только оценить уровень сформированности юнгианских психических функций человека, но и перспективу их развития, может помочь как в профессиональной ориентации, так и в коммуникациях, в установлении комфортной психологической дистанции с окружающими, в обучении и

воспитании. Это делает человека успешным, а в конечном счете способствует развитию общества в целом.

Однако теорией можно воспользоваться в полной мере только при условии достоверной диагностики типа ИМ

Это сложно в силу ряда причин:

– существует проблема отделения устойчивого и неизменного в психике человека, от динамики психических процессов, текущего состояния и влияния внешней среды на психику человека;

– специалист, проводящий диагностику на основе наблюдений, бессознательно переносит собственный тип ИМ на диагностируемого, субъективизируя оценку типа ИМ;

– диагностируемый человек либо не разбирается в свойствах своей психики, либо намеренно или бессознательно искажает свой психотип, пытаясь подстроиться под требования, предъявляемые к избранной профессии или должности;

– информационная перегрузка диагноста, так как приходится иметь дело с шестнадцатью укрупненными единицами информации;

Существующие методики «Myers Briggs Typological Indikator», тест Гуленко, тест Юнга, тест Мегедь и Овчарова и другие соционические тесты-вопросники предполагают лишь интроспективное наблюдение, имеющее существенные недостатки: крайняя субъективность полученной информации, самоощущения испытуемого меняются, что ведет к изменению ответов на вопросы при повторном тестировании, в конечном счете, изменяется и диагностируемый тип ИМ.

В итоге – диагностика ИМ одного и того же человека по различным методикам в 75% случаев дает различные результаты (анализ проведен по тестам Гуленко, Мегедь и Овчарова, Кейрси).

Все это свидетельствует о существовании противоречий, фиксирующих научную проблему.

Учитывая изложенные факторы, представляется актуальным создание диагностического комплекса, позволяющего с вы-

сокой степенью достоверности определить тип ИМ.

Задачей экспериментальной работы являлось:

1) обнаружение параметров *сходства* в результатах деятельности субъектов, имеющих *тождественные* доминирующие элементы ИМ;

2) обнаружение параметров *различия* в результатах деятельности субъектов, имеющих *противоположные* доминирующие элементы ИМ.

Экспериментальное исследование проводилось в лабораторных условиях. В эксперименте участвовали работники инженерного центра «ЭНЕРГОПРОГРЕСС» (294 человека).

На первом этапе подбирались классические психологические методики, выявляющие поведенческие, мотивационные,

интеллектуальные и другие генетически и социально обусловленные характеристики, идентичные характеристикам, составляющим семантические поля элементов ИМ (функций, установок).

Проводилась диагностика реципиентов на предмет определения доминирующих функций в юнгианских дихотомиях: «экстраверсия – интроверсия», «интуиция – сенсорика», «логика – этика», «рациональность – иррациональность», что позволило идентифицировать тип ИМ всех испытуемых.

Использовались классические соционические опросники (тесты Гуленко, Мегедь и Овчарова, Кейрси), наблюдение, метод экспертных оценок. Проводилось тестирование по известным классическим психологическим методикам, позволяющим (предположительно) оценить асимметрию Юнгианских дихотомий. Общее количество

Таблица 1

Представление формулы типов ИМ в числовом выражении

Типы ИМ	Функции ИМ							
	Е	І	Н	Ѕ	Т	Ғ	Р	Ј
ENTP (Интуитивно-логический экстраверт)	2	1	4	1	3	2	2	1
ISFP (Сенсорно-этический интроверт)	1	2	1	4	2	3	2	1
EFSJ (Этико-сенсорный экстраверт)	2	1	2	3	1	4	1	2
ITNJ (Логико-интуитивный интроверт)	1	2	3	2	4	1	1	2
ESTP (Сенсорно-логический экстраверт)	2	1	1	4	3	2	2	1
INFP (Интуитивно-этический интроверт)	1	2	4	1	2	3	2	1
EFNJ (Этико-интуитивный экстраверт)	2	1	3	2	1	4	1	2
ITSJ (Логико-сенсорный интроверт)	1	2	2	3	4	1	1	2
ETNJ (Логико-интуитивный экстраверт)	2	1	3	2	4	1	1	2
IFSJ (Этико-сенсорный интроверт)	1	2	2	3	1	4	1	2
ESFP (Сенсорно-этический экстраверт)	2	1	1	4	2	3	2	1
INTP (Интуитивно-логический интроверт)	1	2	4	1	3	2	2	1
ENFP (Интуитивно-этический экстраверт)	2	1	4	1	2	3	2	1
ISTP (Сенсорно-логический интроверт)	1	2	1	4	3	2	2	1
ETSJ (Логико-сенсорный экстраверт)	2	1	2	3	4	1	1	2
IFNJ (Этико-интуитивный интроверт)	1	2	3	2	1	4	1	2

*экстраверсия и интроверсия, рациональность и иррациональность – свойства ИМ, обозначенные в таблице буквами Е и І, Р и Ј – соответственно, представлены числами 2 и 1. Большая выраженность в типе ИМ каждого из перечисленных свойств обозначена числом «2», а меньшая выраженность каждого из этих свойств обозначена числом «1».

тво методик, используемых в диагностике – 11.

На втором этапе экспериментальные данные подвергались математической обработке и психологической интерпретации результатов. Программные и творческие функции типов ИМ испытуемых сопоставлялись с различными параметрами и специфическими особенностями, зафиксированными в результатах деятельности реципиентов. Для доказательства валидности примененных методик использовался корреляционный и кластерный анализ. Полученные корреляции при доказательстве валидности заключались в интервале (от 0,50 до 0,90). Поскольку корреляционный анализ, позволяющий оценить результативность той или иной методики для диагностики типа ИМ, возможно использовать только при численном выражении типа и функций ИМ, то была разработана форма, представленная в табл. 1.

Функции, входящие в ведущий блок (программная и творческая), максимально дифференцированы, работа с их использованием наиболее результативна. Программная функция представлена числом «4», творческая – представлена числом «3». Менее дифференцированные, менее осознаваемые функции (нормативная и моби-

лизационная) представлены числами «2» и «1» соответственно.

Обследование было построено таким образом, чтобы ведущие психические функции (программная и творческая) определялись различными методами. В этом контексте наиболее информативными являются проективные методики, поскольку испытуемые не знают, что и как можно исказать.

Методика «Несуществующее животное» – психографический метод, направлена на диагностику личностных особенностей и творческого потенциала испытуемого, разработана М.З. Друкаревич. Инструкция, предложенная автором: «*Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим именем, дополнена нами следующими уточнениями: напишите, чем несуществующее животное питается, кого или что любит и кого или чего боится.*

Ниже представлены значения коэффициентов корреляции между выделяемыми показателями в изображении «Несуществующего животного» и функциями ИМ.

Используя 25 параметров, представленных в табл. 2, можно составить уравнение, позволяющее оценить тип ИМ (в первом приближении) реципиента, изобразившего «Несуществующее животное»:

Уравнение (1)

$$\begin{aligned} \text{ТИМ} = & 0,7E(1) + 0,5E(2) + 0,5E(3) + 0,7I(4) + 0,5I(5) + 0,5I(9) + 0,4N(3) + 0,5N(6) + \\ & + 0,5N(7) + 0,5S(8) + 0,6S(10) + 0,6S(11) + 0,4T(10) + 0,7T(12) + 0,7T(13) + 0,7T(14) + \\ & + 0,4T(15) + 0,6F(16) + 0,6F(17) + 0,8F(18) + 0,8F(19) + 0,7F(20) + 0,3P(8) + 0,4P(21) + \\ & + 0,5P(22) + 0,4J(23) + 0,4J(24) + 0,7J(25);* \end{aligned}$$

* числовые коэффициенты: 0,7; 0,5; ... – коэффициенты корреляции между функцией ИМ и соответствующим параметром; где (1), (2), (3), ... – № параметра в табл. 2;

E, I, N, S, F, T, P, J – символы, обозначающие функции ИМ.

Данное уравнение позволяет выделить кластеры, определяющие тип ИМ. Суммируя почленно уравнения, составленные на основании различных методик, можно определить тип ИМ с высокой степенью достоверности.

Методика Л.Либина – «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур»

Цель применения методики: выявление параметров (признаков), по которым можно дифференцировать функции ведущего блока (программную и творческую).

Инструкция: изобразить три фигуры человека с помощью элементов: треугольник, круг, квадрат, в каждой фигуре должно содержаться строго десять элементов.

Таблица 2

**Значения коэффициентов корреляции между выделяемыми показателями
в изображении «Несуществующего животного» и функциями ИМ**

№	Выделяемый показатель (параметр)	Элементы ИМ	Коэффициент корреляции
1	Размеры большие	экстраверсия	0,7
2	Боится зла, эмоций, себя	экстраверсия	0,5
3	Юмористическое изображение	экстраверсия интуиция	0,5 0,4
4	Размеры небольшие	интроверсия	0,7
5	Боится смерти, болезней	интроверсия	0,5
6	Фантастическое существо	интуиция	0,5
7	Питается нереальной пищей	интуиция	0,5
8	Агрессивный характер изображенного животного	сенсорика иррациональность	0,5 0,3
9	Сходство с реальным животным	сенсорика интроверсия	0,4, 0,5
10	Массивные: тело, ноги, челюсти	сенсорика логика	0,6 0,4
11	Питается реальной пищей	сенсорика	0,6
12	Нейтральное изображение	логика рациональность	0,7 0,4
13	Тело в профиль	логика	0,7
14	Любит неживые объекты	логика	0,7
15	Боится живых существ	логика	0,4
16	Ласковое, астеничное или беззащитное животное	этика	0,6
17	Демонстративный характер животного	этика	0,6
18	Человекообразные: голова, тело (Гуманоид)	этика	0,8
19	Голова, тело в фас, в анфас	этика	0,8
20	Любит живых существ	этика	0,7
21	Смещение изображения по вертикали	иррациональность	0,4
22	Смещение изображения по горизонтали	иррациональность интуиция	0,5 0,4
23	Наличие крыльев	рациональность	0,4
24	Боится явлений природы	рациональность	0,4
25	Изображение по центру	рациональность	0,7

В соответствие с необходимостью определения ведущего элемента в дихотомии «рациональность – иррациональность», инструкция методики несколько изменена: все три фигуры человека должны быть изображены на одном листе размером А4.

Используя представленные в табл. 3 параметры, имеющие значимую корреляцию с функциями ИМ, составим уравнение, позволяющее оценить соционический тип (в первом приближении) по методике А.В.Либина «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур».

Таблица 3

Сопоставление коэффициентов корреляции между тестами-опросниками (Гуленко, Мегедь и Овчарова, Кейрси) и выделенными показателями в проективных методиках «Несуществующее животное», «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» с функциями ИМ

Функции ИМ	Коэффициенты корреляции						
	Гуленко	Мегедь и Овчарова	Кейрси	Несуществующее животное		Человек из геометрических фигур	
				Выделяемый показатель (пар-р)	Кэфф-т	Выделяемый показатель (пар-р)	Кэфф-т
Е (экстраверсия)	0,8	0,9	0,8	большие размеры	0,7	большие размеры	0,8
I (интроверсия)	0,8	0,9	0,8	небольшие размеры	0,7	небольшие размеры	0,7
N (интуиция)	0,8	0,8	0,9	фантастическое существо	0,5	нет изображения шапок	0,7
				питается нереальной пищей	0,5	нет деталей лица	
				рисунок не в центре	0,5		
S (сенсорика)	0,8	0,8	0,9	питается реальной пищей	0,6	фигуры изображены в шапках	0,7
				массивные ноги, челюсти или тело	0,5	есть детали лица	
				изображение в центре	0,5		
T (логика)	0,7	0,8	0,8	изображение в профиль	0,7	однополюе фигуры нет деталей лица	0,6 0,5
F (этика)	0,7	0,8	0,7	голова (лицо) человека	0,8	разнополюе фигуры есть детали лица	0,6 0,5
				изображение головы в фас	0,8		
				человекообразная фигура	0,7		
P (иррациональность)	0,5	0,7	0,5	смещение изображения по горизонтали (влево – вправо)	0,6	различное расстояние между фигурами, разные размеры фигур, основания фигур на одной горизонтали	0,9
				смещение по вертикали (вверх – вниз)	0,6		
J (рациональность)	0,5	0,7	0,5	центр симметрии в центре листа	0,7	равное расстояние между фигурами, равные размеры фигур, основания фигур на одной горизонтали	0,9
				центр симметрии на горизонтали	0,7		

Аналогично Уравнению (1) Уравнение (2)

$$\text{ТИМ} = 0,8 \text{ E (1)} + 0,7 \text{ I (2)} + 0,7\text{N (3)} + 0,5\text{N(4)} + 0,7\text{S(5)} + 0,5 \text{ S(6)} + 0,6 \text{ T (7)} + \\ + 0,5 \text{ T (8)} + 0,6 \text{ F (9)} + 0,5 \text{ F (10)} + 0,9 \text{ P(11)} + 0,7 \text{ P (12)} + 0,9 \text{ J (13)} + 0,6 \text{ J (14)}.$$

Результаты исследования, сопоставление коэффициентов корреляции между тестами – опросниками (Гуленко, Мегедь и Овчарова, Кейрси) и выделенными показателями в проективных методиках «Несуществующее животное», «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» с функциями ИМ, представлены в табл. 3.

Выводы: В результате математической обработки обнаружена значимая корреляционная связь (от 0,5 до 0,9) между функциями информационного метаболизма и используемыми в данной работе методиками.

Темпераментальные свойства типа ИМ – рациональность-иррациональность ярче отражается в выделенных показателях (параметрах) проективных методик (коэффициенты корреляции колеблются от 0,6 до 0,9), по сравнению с результатами интроспективной оценки по тестам-опросникам (Гуленко, Мегедь и Овчарова, Кейрси) их коэффициенты корреляции колеблются от 0,5 до 0,7. Экстраверсия и интроверсия, также отражающие свойства темперамента, имеют близкие корреляционные коэффициенты с типом ИМ как по результатам тестов – опросников, (коэффициенты корреляции колеблются от 0,8 до 0,9), так и по выделенным показателям проективных методик (коэффициенты корреляции колеблются от 0,7 до 0,8).

Характерологические свойства (функции) типа ИМ (логика – этика, интуиция – сенсорика) также значимо коррелируют как с результатами тестов – вопросников (Гуленко, Мегедь и Овчарова, Кейрси, значения коэффициентов корреляции колеблются – от 0,7 до 0,9), так и с выделенными

показателями в проективных методиках «Несуществующее животное», «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» (коэффициенты корреляции колеблются в пределах от 0,5 до 0,8 – этика, от 0,5 до 0,7 – логика, сенсорика, интуиция), но в значительной степени зависят от специфики использованной проективной методики.

Окончательное заключение исследования состоит в том, что при идентификации типа ИМ необходимо использовать не только тесты – вопросники, направленные на интроспективную оценку типа ИМ, но и проективные методики, позволяющие уточнить слабо осознаваемые, или сознательно искажаемые элементы ИМ. Следовательно, только при соответствии интроспективных оценок (через соционические тесты-вопросники) и максимально объективизированных показателей проективных методик, можно с высокой степенью достоверности идентифицировать тип ИМ человека, детерминирующий процесс обучения и воспитания.

Литература

1. Юнг, К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – М.: Университетская книга, АСТ, 1996.
2. Филатова, Е.С. Искусство понимать себя и окружающих / Е.С.Филатова. – СПб.: Дельта, 1999.
3. Аугустинавичюте, А. Соционика: введение / А. Аугустинавичюте. – СПб.: Terra Fantastika, 1998. – 439 с.
4. Психология личности / Дж. Капра, Д. Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
5. Типы людей: 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем, любим / О.Крегер, Дж.Тьюсон; пер. с англ. Ю.Ю. Ступак. – М.: АСТ-Астрель, 2007. – 348 с.

ВЛИЯНИЕ АРХЕТИПОВ НА ПРОЦЕССЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

А.Р.Гиниятуллина

Ключевые слова: сознание, самость.

Согласно целостному подходу к изучению человека, психика состоит из сознательного, индивидуального и коллективного бессознательного. Следовательно, в процессах воспитания и обучения участвуют все эти три структурных элемента. Поэтому педагогика должна учитывать не только сознательные процессы, но и бессознательные как воспитателя/преподавателя, так и воспитанника/учащегося.

1. Сознание – функция или деятельность, которая обеспечивает взаимосвязь психических содержаний и «Эго». Нельзя путать понятия «сознание» и «психика», так как психика содержит как сознательные, так и бессознательные элементы [18]. Изучением данного психического феномена занимается классическая психология.

2. Индивидуальное бессознательное содержит в себе забытые воспоминания, вытесненные болезненные мысли, бессознательные образы восприятий, которые были недостаточно интенсивны, чтобы достичь сознания, и те содержания, которые ещё не созрели для того, чтобы быть интегрированными в сознание [18]. Данный структурный элемент психики изучает психоанализ, основанный З.Фрейдом.

3. Коллективное бессознательное – структурный слой психики, передаваемый по наследству, содержание которого – архетипы [18], психологические аналоги инстинкта [14], которые изучает глубинная психология, основоположник которой – К.Г.Юнг.

Поскольку архетипы являются общими для всех людей вне зависимости от половой, национальной, профессиональной и классовой принадлежности, и каждый человек испытывает их влияние, необходимо знать то, как они могут вмешиваться в процессы воспитания и обучения.

1. Архетипы, связанные с процессами воспитания.

Личность, понимаемая в классической психологии и педагогике как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения, противоречит пониманию личности в глубинной психологии как «высшей реализации врождённого своеобразия у отдельного живого существа» [4, с.110].

«Личность – результат наивысшей жизненной стойкости, абсолютного притяжения индивидуально сущего и максимального успешного приспособления к общезначимому при величайшей свободе выбора. ... Личность развивается в течение всей жизни человека... Она как полная реализация целостности нашего существа – недостижимый идеал» [4, с.110].

В этом контексте, безусловно, очень важную роль в процессе воспитания играет архетип «Самость», представляющий собой «...целостный спектр психических явлений у человека, выражающая единство личности как целого» [7, с.505].

«Самость» как психическая целостность имеет сознательные и бессознательные аспекты; является субъектом всей психики [7] и не тождественна нашему «Я» [11], которое противостоит «Самости», как часть целому. В этом отношении «Самость» является надстоящей, верховной» [12, с.120].

«Самость» переживается как субъект субъекта, как собственный источник и лестница, ведущая «Я», чье (ложное) стремление всегда заключается в присвоении той автономии, предчувствием которой оно обязано именно «Самости» [15].

«Эмпирически «Самость» ... ощущается не только как субъект, но и как объект в силу своих бессознательных компонентов...» [12, с.120].

«Самость» – цель жизни, ибо она совершенное выражение того, как складывается судьба, что и называется индивидуумом, и не только отдельного человека, но и всей группы, в которой он дополняет других до целостного образа» [11, с.145].

Синтез «Самости» является целью процесса индивидуации [11].

«...переживание «Самости»..., это – жизненное событие, приводящее к коренному переустройству личности» [6, с.109].

«Символы «Самости» возникают в глубине тела и выражают его вещественность точно столько же, сколь и структуру воспринимającego сознания» [11, с.104, 105]. Они обладают значением объединения [5].

Из-за бессознательных компонентов «Самость» в такой мере отдалена от сознания, что она лишь отчасти выражается человеческими фигурами, отчасти же – вещественными абстрактными фигурами. «Самость» способна выступать во всех формах, от высочайшей до низжайшей, при условии, что эти формы будут выходить за рамки эго-личности [2].

Становление личности предполагает так же активизацию архетипа «Ребёнок», который представляет собой «психологический образ одновременно и невозместимого прошлого, и предвосхищения будущего развития [1, с.75], обнаруживается в процессе индивидуации [13].

«Ребёнок» «персонифицирует жизненную мощь, которая имеется вне ограниченного объёма сознания, те пути и возможности, о которых сознание в своей односторонности ничего не ведаёт, и целостность, которая включает глубины природы» [12, с.102].

«Мотив ребёнка – это не только что-то бывшее и давным-давно прошедшее, но это также нечто нынешнее и настоящее, т.е. этот мотив не только пережиток, но и система, функционирующая в настоящем, – система, которая предназначена для того, чтобы рационально компенсировать, соответственно, корректировать неизбежные

односторонности и сумасбродства сознания» [12, с.98].

«Ребёнок» «представляет собой сильнейший и неизбежный порыв всякого существа, а именно порыв к самоосуществлению, ... внутреннее веление, оснащённое всеми естественными силами инстинкта...» [12, с.102].

«Ребёнок» «подготавливает грядущее изменение личности, антиципирует в процессе индивидуации тот облик, который получится в результате синтеза сознательных и бессознательных элементов личности» [12, с.95].

«Ребёнок» имеет два важных аспекта: аспект детского Божества, который есть сверхприрода и персонифицирует коллективное бессознательное, которое не объединилось с человеческой сущностью, и аспект юного героя, обладающего сверхъестественной, но человеческой сущностью и представляющего синтез сознания и бессознательного [12].

Судьба «Ребёнка» – это изображение психических процессов, сопровождающих индивидуацию и возникновение «Самости» [12].

2. Архетипы, связанные с процессами обучения.

Архетип «Дух» – функциональный комплекс; «часто персонифицируется и переживается как вдохновение, оживление или невидимое «присутствие» [1, с.77]; соотносится с процессами познания и связан с отцовским комплексом, который по-разному переживается мужчинами и женщинами.

Отцовский архетип «определяет отношение к мужчине, к закону и государству, к разуму и духу, к динамике природы. Отец – это ... авторитет, следовательно, закон и государство, а также то, что подобно ветру, само себя приводит в движение, то, что созидает и управляет посредством незримых мыслей – воздушных образов. Отец – это созидательное дуновение ветра – ... дух» [3, с.215].

«Дух» имеет амбивалентный характер: «никогда нельзя констатировать, что фигуры духа в сновидениях нравственно добры.

Часто они имеют не только все приметы двусмысленности, но также и злобности» [12, с.147].

Позитивный аспект архетипа «Дух» обладает следующими качествами: знание, познание, размышление, благоразумие, мудрость, ум, интуиция, критический подход к проблеме, доброжелательность, готовность помочь, судьбоносная сила [12].

Негативный аспект архетипа «Дух» обладает хтоническим, а в дальнейшем нейтральным характером; он может внушать страх [12], «быть отравителем» [18, с.160], «дарить опасную судьбу» [12, с.161].

«Дух» «возникает в тех ситуациях, когда крайне необходимы благоразумие, понимание, добрый совет, решение, идея и т.п., которые, однако, не могут быть произведены собственными силами» [12, с.148]; проявляется в основательном размышлении и счастливом случае [12].

Знание, источником которого является архетип «Дух», персонифицируется в форме мысли, совета [12].

Действие архетипа «Дух» представляет собой целесообразный процесс, направленный на то, «чтобы в критический момент, который взывает ко всем духовным и психическим силам, собрать каким-то образом в одно целое личность и весь её актив, дабы этими объединёнными силами распахнуть ворота будущего. Из собранной воедино силы проистекает уверенность и вместе с тем наилучшая гарантия успеха» [12, с.151, 152].

«Дух» побуждает «к раздумью о себе и к объединению моральных сил», задавая вопросы «кто?», «почему?», «откуда?», «куда?», «где?», «как?», «зачем?», а также «знает, какие пути ведут к цели и указывает на них, предостерегает от опасностей и даёт средство, чтобы эффективно им противостоять [12, с.152].

Архетипы «Анимус» и «Анима», имеющие большое значение в психологии любви, играют немаловажную роль и в обучении.

Архетип «Анимус» бессознательная, мужская сторона личности женщины» [1, с.40],

может положительно или отрицательно влиять на её познавательную деятельность.

«Анимус» наделён природой Логоса (разума) [17], который соотносится с отцовским [2], и выражается в поисках знаний, истины, осуществлении сознательной деятельности и обозначается образами огня или воздуха [17].

Неполноценный Логос в «Анимусе» женщины проявляется как абсолютно несоотнесенное и, стало быть, непреодолимое предубеждение, или как мнение, обескураживающим образом не имеющее ничего общего с сутью дела [16]. «Женский логос составлен из мнений, замещающих собой размышление: предвзятые интерпретации, инсинуации, непонимание; мнения – это априорные предпосылки, претендующие на абсолютную истинность. Проблема для женщины становится вопросом силы – силы истинности, справедливости» [2, с.26].

Задача «Анимуса» – содействовать установлению отношения к бессознательному. «Вместо того, чтобы изобретать мнения о внешних ситуациях – ситуациях, о которых следовало бы поразмыслить сознательно, – «Анимус», как функцию изобретения мнения, нужно обратить внутрь, чтобы он помогал приходить в голову содержаниям бессознательного» [11, с.109].

«Анимус» является полезной функцией [8], посредничающей между сознанием и бессознательным: «бессознательное содержит образы, которые сообщаются через «Анимуса», либо как образы фантазий, либо бессознательно, как совершающаяся жизнь» [13, с.82].

Качества положительного «Анимуса» в женщине: это уверенность в себе, самообладание, сострадание, созерцательное и рациональное поведение. «Осознанное внимание женщины к себе задаёт её «Анимусу» такую проблему, которая потребует для своего разрешения очень много времени и повлечёт страдание. Если его познать, то он наградит её такими качествами как инициативность, смелость, объективность» [13, с.233], «способность к рефлексии, са-

мопознанию, обдумыванию» [2, с.27]; «устанавливает связь между женским умом и духовной эволюцией, посредством чего женщина становится более восприимчивой по сравнению с мужчиной к новым креативным идеям, позволяет испытать процессы, составляющие основу культурной и личностной объективной ситуации, найти свой путь и усилить духовную установку по отношению к жизни» [13, с.234].

Качества отрицательного «Анимуса»: самоуверенность, желание, чтобы последнее слово оставалось за ней, безжалостность и разрушительность [17]. Негативный «Анимус» становится упрямым, играющим на принципах, устанавливающих законы, догматичным, реформатором, теоретиком, спорщиком и деспотом. Позволяет вовлечь себя во второсортные рассуждения» [10, с.151]. «Бессознательное мнение «Анимуса» может привести к пассивности, параличу чувств, глубинной неуверенности, озабоченности, ощущению никчёмности» [13, с.232]

Художественное образование у мужчин находится под влиянием архетипов «Анима» и «Мать».

Архетип «Анима» – бессознательная, женская сторона личности мужчины» [11, с.38] и «всегда представляет «подчинённую», т.е. недифференцированную функцию ...» [9, с.136].

«Женщина – источник информации, вдохновения, интуиции, ориентации на личностное начало. Вытеснение женственных черт и склонностей ведёт к скоплению этих притязаний в бессознательном» [8, с.253].

«Анима» – фактор наивысшей важности в психологии мужчины, где всегда действуют эмоции и аффекты. Она усиливает, преувеличивает, подделывает и мифологизирует все эмоциональные отношения к профессии и людям обоих полов» [12, с.47].

«Анима» биполярна, и её положительная сторона начинает функционировать, если человек серьёзно воспринимает свои настроения, ожидания и фантазии, и если

он их фиксирует в сочинительстве литературных и музыкальных произведений, в рисовании, скульптуре, танце» [13, с.229].

Архетип «Мать» несмотря на свою универсальность в психологии всех людей, изменяется в каждом отдельном случае [12]. «Мать» «это не столько личная мать, от которой исходят все ... описанные в литературе влияния на детскую психику, сколько тот архетип, который, проецируясь на мать, придаёт ей некий мифологический фон и вместе с тем наделяет её авторитетом, даже нуминозностью» [12, с.51, 52].

«Носительницей архетипа в первую очередь является конкретная мать, потому что ребёнок поначалу живёт с ней в исключительной партиципации, т.е. в бессознательной идентичности. Мать – это не только физическая, но и психическая предпосылка ребёнка» [12, с.70].

Содержание и символы архетипа «Мать» амбивалентны: с одной стороны, – это мудрость, забота, сострадание, духовная высота, помогающие инстинкты, рост и плодородие; с другой стороны, – таинственность, темнота, мир мёртвых, соблазн, яд [14].

Положительное воздействие комплекса матери на сына: «развитие вкуса и эстетического чувства, в котором никоим образом нельзя сбрасывать со счетов определённый феминный элемент; в последующем – качества воспитателя, которым зачастую женская способность вчувствования придаёт наивысочайшее совершенство; исторический дух, который, будучи консервативным, в лучшем смысле этого слова, свято бережёт все ценности прошлого; чувство дружбы, которое соединяет воедино мужские души и образует между ними изумительно нежную связь, даже дружбу между полами освобождает от осуждения чего-то невозможного; богатство религиозного чувства... и, наконец, духовная рецептивность – желанный сосуд для откровения;... настойчивость, несгибаемость и непреклонность воли; любопытство, которое не страшится мировых загадок; и в конце концов – революционный дух, который строит своему ближнему «но-

вый дом» или переделывает мир на другой лад» [12, с.55].

Учитывая, что воспитание и обучение, как и любая другая деятельность человека, обусловлена содержаниями сознания, индивидуального и коллективного бессознательного, то необходимо уметь распознавать признаки архетипов и ситуации их активизации/пассивности, чтобы педагогический процесс был наиболее эффективен.

Литература

1. Зеленский, В.В. Толковый словарь по аналитической психологии / В.В. Зеленский. – М.: Когито-Центр, 2008. – С. 336.
2. Юнг, К.Г. *Aion* / К.Г. Юнг. – К.: Ваклер, 1997. – С. 336.
3. Юнг, К.Г. Дух в человеке, искусстве и литературе / К.Г. Юнг. – Мн.: ООО «Харвест», 2003. – С. 384.
4. Юнг, К.Г. Конфликты детской души / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 2004. – С. 336.
5. Юнг, К.Г. Об энергетике души / К.Г. Юнг. – М.: Академический Проспект, 2008. – С. 297.
6. Юнг, К.Г. Практика психотерапии / К.Г. Юнг. – Мн.: ООО «Харвест», 2003. – С. 384.
7. Юнг, К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – С. 656.
8. Юнг, К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – С. 320.
9. Юнг, К.Г. Психология и алхимия / К.Г. Юнг. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. – С. 603.
10. Юнг, К.Г. Синхроничность / К.Г. Юнг. – К.: Ваклер, 1997. – С. 320.
11. Юнг, К.Г. Сознание и бессознательное / К.Г. Юнг. – М.: Академический Проспект, 2007. – С. 188.
12. Юнг, К.Г. Структура психики и архетипы / К.Г. Юнг. – М.: Академический Проспект, 2007. – С. 303.
13. Юнг, К.Г. Структура психики и процесс индивидуации / К.Г. Юнг. – М.: Наука, 1996. – С. 269.
14. Jung, C. Collected Works of C.G.Jung. Vol. 9. Part 1. 2nd edition / C.G. Jung. – Princeton University Press, 1968. – 451 p.
15. Электронная библиотека. – Электронные данные (1 файл). – [199-]. – Режим доступа: www.i-u.ru. – Юнг К.Г. Воспоминания, сновидения и размышления.
16. Электронная библиотека. – Электронные данные (1 файл). – [199-]. – Режим доступа: www.i-u.ru. – Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного.
17. Jung, C.G. works, web-site. – Электронные данные (1 файл). – [199-]. – Режим доступа: www.geocities.com/mindstuff/jung1.html. – Jung Archetypes.
18. Sharp Daryl, Jung lexicon. – Электронные данные (1 файл). – [2007]. – Режим доступа: <http://www.cgjungpage.org>

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

З.А.Гаврилова

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, творческое развитие, театральная деятельность.

Научить детей успешному взаимодействию на творческом уровне не только со сверстниками, но и с людьми разного возраста, воспитать личность, умеющую сотрудничать, является в настоящее время актуальной проблемой педагогики. Специфика педагогического взаимодействия в театральности детей заключается в выстраивании системы таких взаимоотношений, которые создают оптимальные условия для свободных эмоциональных контактов, раскованности, взаимного доверия, способствуют созданию творческой атмосферы. Детское театральное творчество всегда было связано с образованием, однако педагогическое взаимодействие, диалог учителя и ученика, в различные исторические эпохи осуществлялся по-разному.

Истоки понимания воспитательной функции театра уходят своими конями в синкретическую культуру первобытного общества, где включение детей в совместную со взрослыми деятельность, а также подражательные детские игры в группах сверстников создавали своеобразную воспитательную среду. Существование общины зависело от совместных действий ее членов, умение взаимодействовать передавалось подрастающему поколению в ритуально-обрядовой форме. Одним из первых известных обрядов, который проходил с участием детей, является театрализованный обряд инициации. В обряде инициации прослеживаются все признаки ролевой

игры, что определяет ее творческий характер. Сюжетная основа – путешествие в страну мертвых, имело ярко выраженную драматическую структуру, действие являлось основой обряда. Здесь, как и в театре, использовали дополнительные выразительные средства: простейший грим, костюм, декорации, звуковое оформление (музыкальное сопровождение выражалось в передаче голосов предков звучанием тростниковых дудочек) и текст – частично закреплённый, частично импровизационный. В процессе испытаний и состязаний, которыми завершались инициации, проверялась физическая и практическая готовность детей к взаимодействию с сообществом [6].

Итак, педагогическое взаимодействие на данном этапе развития человеческого общества осуществлялось через непосредственное участие детей в жизни общины, через их совместный труд со взрослыми и коллективное творчество. Основной формой реализации данного взаимодействия являлась ролевая игра в обрядах, празднествах и культовых актах.

По мере социально-экономического развития менялись содержание, методы и средства воспитания, способы взаимодействия учащихся и педагогов.

Так, в школах Древнего Египта взаимодействие учителя и учеников носило строго регламентированный характер, это было жестко контролируемое воздействие со стороны учителя. Ребенку надлежало, пре-

жде всего, научиться слушать и слушаться, физические наказания считались естественными и необходимыми: «Твоя рука должна непрестанно опираться на науки, ни одного дня отдыха не давай себе, а иначе тебя будут бить...» [2, с.28]. В системе воспитания Спарты, с ее идеалом сильного духом, физически развитого воина, сложилась оригинальная форма организации воспитания в коллективе с элементами самоуправления: всех учеников делили на так называемые агелы, во главу которых ставили одного из мальчиков, отличавшегося умом и гимнастическими умениями. В демократических Афинах, где существовали два типа школ – мусические и гимнастические, помимо умения писать, читать и считать, учили поэзии, музыке, танцам и творчеству в целом. Идеалом воспитания была калокагатия, то есть внутреннее и внешнее совершенство. Драма, основу которой составляло хоровое пение, танец, мимическая игра, поэзия, была одним из наиболее сильных средств внешкольного образования. Популярности театрального искусства способствовали многочисленные театрализованные праздники и игры: Олимпийские игры, Великие Панафиней (литературные и музыкальные состязания), Великие и Малые Дионисии и др. О воспитательной роли театра писал Солон: « Мы собираем людей в театр и даем им общественное воспитание, показывая на трагедиях и комедиях доблестные дела и пороки, чтобы удерживать зрителей от последних и поощрять к первым...» [1, с.15]. Как и в более ранний период, дети принимали участие в зрелищных мероприятиях взрослых, прежде всего в качестве участников хорового коллектива и как ученики артелей актеров [6, с.15].

Обращает на себя тот факт, что многие принципы творческого педагогического взаимодействия, появились еще во времена античности. Так, Сократ, фактически стоял у истоков зарождения эвристического метода обучения, широко используя метод диалога в своей педагогической практике. Владение искусством риторики было бы

невозможным, если бы педагогические взаимодействия основывались только на подчинении и подражании учителю. Вступая в диалог со старшими, юноша получал соответствующие коммуникативные навыки: умение слушать других, реагировать на окружение, находить в каждой ситуации правильное решение. В знаменитых римских риторических школах будущие ораторы, воссоздавая споры известных исторических деятелей, нередко разыгрывали от их имен целые сцены.

Итак, основным результатом данного периода являются: сосуществование различных форм взаимодействия в образовательном процессе (строго регламентированное воздействие учителя на ученика, диалогическое взаимодействие, элементы самоуправления и воспитания в коллективе), осознание воспитательной функции театра не только в передаче культурных традиций, но и в формировании нравственных ценностей, появление методов театрализации с целью обучения риторике.

В эпоху Средневековья, когда развитием личности человека в основном занималась церковь, содержание образования было строго регламентировано, образ жизни в монастырских школах был аскетичным, применялись различные, в том числе телесные, наказания, преобладала зубрежка, разобщенность учащихся. Однако даже в этот период времени существовала практика использования творческого взаимодействия в образовательном процессе, например, проведение экзаменов в виде театрализованного представления на латинском языке. С точки зрения педагогического взаимодействия в данный период заслуживает внимания опыт так называемых «братских общин», где в обучении участвовали наиболее «продвинутые» учащиеся под контролем педагога (впоследствии данный прием стал называться взаимным обучением).

В эпоху Возрождения особое место в религиозном образовании занимала система, разработанная монахами ордена ие-

зуитов. Интерес в этой системе обучения и воспитания представляли такие формы взаимодействия, как межклассное и внутриклассное состязание, конкурсы, театрализованные представления, школьное самоуправление и др. В школьном театре данного периода пьесы нередко сочиняли сами учителя, а дети играли декламационные роли аллегорических христианских фигур: Грех, Добродетель, Совесть, Милосердие и т.д., заимствованных из средневекового моралите. Все представления, в которых участвовали учащиеся, были насыщены музыкой: школьники пели в хоре, огромное внимание в таких представлениях уделялось пластике, танцу. Вскоре эти религиозные спектакли стали носить публичный характер, в них был введен даже балет, тем самым к педагогической функции использования театральной деятельности присоединяется эстетическая. В это же время возникают школьные театры, осуществляющие не только религиозное, но и светское воспитание учащихся. В данных театрах, где были задействованы дети в основном из знатных семей, спектакли ставились с целью изучения античного наследия. В Академии Помпония Лета, например, пьесы на латинском языке разыгрывались совместно учителями и учениками в классах и даже на природе [5].

Итак, в эпоху Средневековья и Возрождения наряду с упрочением системы одностороннего, строго регламентированного воздействия учителя на ученика, мы наблюдаем возникновение новых форм взаимодействия, таких как школьное самоуправление, взаимообучение, расширение функций школьного театра.

В XVII в. развитие мануфактурного производства, потребовавшее от ремесленников определенного уровня образования, вызвало к жизни новый тип учебных заведений, с новым типом взаимодействия учащихся и учителей (классно-урочная система), теоретическое обоснование которой дал Я.А.Коменский. Данная система организации пришла на смену индиви-

дуальной и индивидуально-групповой, главный недостаток которой состоял в ограниченности численности учащихся. С именем Я.А.Коменского связано и начало сознательного и обоснованного применения средств театрального искусства в процессе обучения. Задачи драматических представлений, по мнению выдающегося педагога, могут быть разнообразными: обучающие – предмет усваивается лучше, если он «представляется в живой форме»; мотивирующие – выступления перед родителями, учителями и знатными гостями «служат прекрасным поощрением для учеников» и для учителей; диагностирующие – «таким путем ... лучше всего обнаруживаются выдающиеся таланты и легче заметить, кто к каким занятиям преимущественно годен...»; развивающие – публичные выступления развивают живость и остроту ума, «юноши кратким и приятным путем приучаются... благопристойно выполнять всякую роль и во всем вести себя непринужденно...» [3, с.70-71].

В России появление школьного театра в XVII веке связано с позитивными социально-экономическими процессами, стимулировавшими развитие просвещение, а также с активным проникновением педагогических идей из Западной Европы. Школьные спектакли, которые проходили в духе средневековых моралите и мистерий, служили как чисто образовательным целям, так и защите православия от иноверцев. Начиная с конца XVII в., в России закладываются несколько направлений детского театрального творчества, которые можно подразделить на театр детей для взрослых, который преследовал политические и просветительские цели, к нему можно отнести придворный театр царя Алексей Михайловича, «Комедиальную храмину», открытые спектакли школьного театра, игру кадетов перед Елизаветинским двором и театр детей для детей, театр урока, которые имели в первую очередь воспитательную направленность. Школьные спектакли должны были сплотить поколение вокруг традици-

онных и новых ценностей, в процессе освоения театрального искусства дети учились не только декламировать тексты и двигаться на сцене, но и взаимодействию с партнерами в лучших школьных драмах, и даже импровизационной игре в «перечневых» комедиях и интермедиях фарсового характера [6]. Большое значение в спектаклях играла музыка – хоры, танцевальные фрагменты, а так же костюмы, декорации.

Несмотря на то, что схоластическая «школьная драма» в литературе к концу XVIII в. исчерпала свои возможности, театральные представления в учебных заведениях продолжали существовать. Так, ученики гимназии, открытой в середине XVIII в. при первом российском университете, два раза в неделю играли спектакли в школе и в здании итальянской комической оперы.

Анализируя развитие детского театра в XVII-XVIII веках, хочется отметить, что с изменением общества изменялось и отношение к детям-актерам: от унижающего человеческого достоинство в театре Алексея Михайловича, к почти равноправным и творческим взаимодействиям при Петре I, когда у воспитанников появляется право участвовать в художественном руководстве процессом, а так же право стать полноценными переводчиками и интерпретаторами зарубежной драматургии. Елизаветинский век меняет отношение к театру, где играют дети: если раньше в спектакль допускались дети низших сословий, то теперь играют дети дворян, сами дети и их учителя право выступать расценивают как честь [6].

В XIX веке появляются первые актерские школы для детей. Обучение театральному искусству того времени связана, прежде всего, с именем И.А. Дмитриевского, который работал как в государственных актерских классах, так и в крепостных труппах. Однако в большинстве школьных театров методика обучения все еще отсутствует, в основе работы над спектаклем преобладало «натаскивание» на роль. Школьный театр, использовавшийся как

в учебной, так и досуговой деятельности, долгое время оставались особенностью привилегированных учебных заведений, лишь со второй половины XIX в., благодаря деятельности русских педагогов-просветителей Н.Ф.Бунакова, В.П.Острогорского и др., становится доступным более широкому кругу населения. Формирование педагогического взаимодействия в театральной деятельности было связано, с одной стороны, с окончательным оформлением системы образования в России, выразившемся в излишней регламентации, уже начавшейся догматизацией классно-урочной системы организации учебного процесса, с закреплением субъект-объектных позиций учителя и ученика, а с другой стороны, проникновением некоторых идей западных педагогов: например, белл-ланкастерскую систему взаимообучения использовали декабристы при обучении крестьян во время своей ссылки, идеи свободного воспитания включал в процесс обучения крестьянских детей Л.Н.Толстой, считая, что взаимоотношения, основанные на равном соучастии учителя и ученика, будут способствовать познавательной активности и творческому взаимодействию обеих сторон [4].

Итак, в период с конца XVII в. до XIX в., считающийся временем создания в России государственной централизованной системы школьного образования, детское театральное творчество используется в целях обучения и воспитания детей, выполняя несколько важных функций: передача молодому поколению культурных ценностей прошлого, воспитание элиты государства. Школьные постановки использовались так же в качестве метода усвоения знаний, развития умений взаимодействия.

В проекте реформы российского образования начала XX в. ставились задачи развития активности, самостоятельности и творчества учащихся. Ставшая к тому времени традиционной классно-урочная система, по мнению учителей, нуждалась в переосмыслении. На отечественную педагогику этого периода глубокое влияние

оказали педоцентрическая теория Дж. Дьюи, согласно которой ребенок является центром воспитательного процесса, теория игры С. Холла, концепция свободного воспитания К.Н.Вентцеля и С.Т.Шацкого. Кроме этого, основные положения концепции К.Н. Вентцеля легли в основу базовых принципов педагогики, которые в дальнейшем были реализованы в образцово-воспитательных учреждениях под руководством С.Т.Шацкого и А.У.Зеленко. Так, при организации детского коллектива в данных учебных учреждениях педагоги опирались на совместный производительный труд, самодеятельность и самоуправление воспитанников, а органичным элементом творческой жизни воспитательного учреждения был самодеятельный театр. В процессе подготовки спектаклей в данном театре в детях воспитывалось умение отвечать не только за себя, но и за всю группу.

В послереволюционные годы появляются новые задачи, связанные, во-первых, с необходимостью работать с большим количеством социально-неблагополучных детей, во-вторых, с необходимостью выработать новую концепцию школы, которая позволит воспитать молодое поколение новой страны. Психология, социология, искусствоведение и педагогика подключаются к осмыслению проблемы эффективности театральных занятий с детьми и разработке путей ее разрешения. Особое внимание в данный период времени уделялось: теории игры, как подготовке к жизни (внутренней и внешней социализации), природосообразности детского театрального творчества, которую в отечественной науке представляет Л.С.Выготский, учету возрастных особенностей детей в различных формах театральной самодеятельности П.П.Блонского и Г.Л. Рошала, развитию театрального творчества детей как средства формирования нового мировоззрения Н.К. Крупской, использованию театра как средства развития личности в коллективе и роли театрализованной игры в обучении А.С.Макаренко и В.Н.Сорока-Росинс-

кого, проблеме восприятия спектакля как коллективного сотворчества зрителей и актеров А.А.Брянцева, С.Г.Розанова. Ведется большая исследовательская работа в области использования возможностей театральной деятельности в образовательном процессе в опытно-показательных учреждениях, среди сотрудников которых А.А.Фортунов, В.Н.Шацкая и С.Т.Шацкий, Г.Л.Рошаль, Н.И.Сац [5].

Итак, период с 1917 г. по 30-е гг. в России является важным этапом, связанным с активными поисками эффективных форм взаимодействия в образовательном процессе. Данный этап характеризуется попытками формирования новой системы обучения и воспитания, а также проникновением и обогащением отечественной образовательной системы опытом западноевропейских гуманистических идей, выразившихся в признании школьного театра неотъемлемым компонентом школьного обучения и воспитания и его роли в гармоничном развитии, воспитании и самовоспитании личности через творческое взаимодействие воспитателей и воспитанников. Особенностью этого периода являлась активная экспериментаторская деятельность по апробации и внедрению новых форм взаимодействия в массовую школу, в том числе и через школьный театр, а также организация экспериментальных учебных заведений нового типа.

Во второй половине 30-х гг. процесс бурного развития детского театрального творчества был приостановлен в связи с политической реакцией в стране и усилением идеологизации советского общества. Реформа школы в 1935 г. и связанные с ней откровенная политизация, отказ от многих демократических установок в образовании и экспериментальных работ, вызвал потерю уже накопленного опыта. Унификация организации учебного процесса, отказ от комплексных программ, предметное распределение учебного материала и классно-урочная организация образовательного процесса позволяла только ситуационное

использование отдельных форм и приемов театрализованной деятельности во внеклассной работе.

Период с середины 50–60-х гг. XX столетия характеризуется возрождением интереса к позитивному опыту театральной работы 20-х гг.: выстраивание педагогического взаимодействия на демократической основе, реализация принципа взаимосвязи индивидуального и коллективного творчества, организация театральной деятельности в соответствии с закономерностями психолого-биологического развития ребенка, использование методов импровизации. Элементы системы К.С. Станиславского в театральной работе со школьниками теперь рассматриваются как возможность воспитания творческой личности [5].

Начиная с середины XX в. в связи с развитием гуманистического направления в педагогике и психологии изменяется понимание сущности понятия «педагогическое взаимодействие». В современной трактовке данного термина лежит активная позиция учащегося в совместной деятельности учителя и ученика на паритетных началах. Данный принцип нашел свое отражение в педагогике сотрудничества, которая предполагает равенство позиций участников образовательного процесса и реализацию диалоговых форм обучения. Закономерной реакцией на политику нивелирования индивидуальности советской педагогики стала смена парадигмы образования с авторитарной системы на личностно-ориентированное обучение и воспитание, которое ориентирует педагогов на развитие самопознания, самоутверждение и самосовершенствование конкретной личности ученика. Осознание опасности возвеличивания «эго» человека, понимание того, что личность формируется в совместной деятельности и общении, привело к развитию педагогического взаимодействия, основанного на ценностном отношении педагога и воспитанника, готовности к совместной деятельности, развитых навыках сотрудничества [4]. Новые формы взаимодействия не только осваиваются те-

атральной педагогией, но и, в силу коллективной специфики театрального творчества, активно внедряются в образовательный процесс. Театральная деятельность, помогая ребенку легко включаться в коллективную работу, способствует внешней и внутренней социализации ребенка, то есть, вырабатывает чувство партнерства и товарищества, волю, целеустремленность, терпение и другие качества, необходимые для успешного взаимодействия с социальной средой. Театр активизирует и развивает интеллектуальные и одновременно образно-творческие способности ребенка. Велика роль театрального творчества и в активизации и мотивации познавательной деятельности учащихся: при использовании метода драматизации школьники лучше усваивают материал, так он становится для них лично значимым, а восприятие информации через моторику тела активизируют этот процесс (явление синестезии).

Рубеж XX и XXI вв. отмечает новый этап развития педагогического взаимодействия на основе детского театрального творчества. Для данного периода характерна интеграция детского театрального творчества и образования через: освоение социоигровых интерактивных методик; театральных технологий; создание инновационных моделей школьного образования с применением театрализации; использование межпредметных связей, интегрированных курсов, программ, уроков; использование принципов педагогики сотрудничества и др. [5]. Одним из перспективных направлений в развитии творческого взаимодействия в условиях детского театра является соединение музыкального искусства с театральным в детском творчестве, так как именно музыка создает оптимальную возможность для естественного, природосообразного самовыражения ребенка в театральном творчестве в силу присущей ему эмоциональности, имеющей генетическую природу.

Таким образом, ретроспективный анализ взаимодействия в образовательном пространстве, как принципа построения об-

разовательной системы с использованием потенциала театрального творчества в российской и западно-европейском педагогике, позволяет проследить тенденцию наращивания дидактического и воспитательного потенциала детского театрального творчества в периоды изменений социально-экономического характера, детерминирующих возникновение нового социального заказа в образовательной системе и связанный с ним поиск новых педагогических средств.

Литература

1. Брабич, В. Зрелища древнего мира / В. Брабич, Г. Плетнева. – Л.: Искусство, 1971.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А.И. Пискунова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
3. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2.
4. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: учеб. пособие / Е.В.Коротаева // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999.
5. Михалева, О.А. Театрализация в школьном образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А.Михалева. – М., 2006.
6. Никитина, А.Б. Ребенок на сцене: науч.-метод. пособие / А.Б.Никитина. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2003. ■

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Г.Н.Мотова, Ф.З.Гарифуллина

Ключевые слова: единое европейское образовательное пространство; гарантия качества образования; интеграция; учреждения гарантии качества высшего образования.

В настоящее время признается необходимость создания благоприятных условий для повышения мобильности студентов и преподавателей, взаимного признания дипломов и повышения их конкурентоспособности на международном рынке труда [3, 12]. Активизировавшийся процесс создания единого европейского образовательного пространства указывает на актуальность данной проблемы: уже 46 стран (в том числе и Россия) подписали Болонскую декларацию и взяли на себя обязательство способствовать интеграции национальных образовательных систем [10].

В Коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование (Берлин, 19 сентября, 2003 г.), отмечается, что качество образования лежит в основе развития общеевропейского образовательного пространства. Министры также подчеркнули необходимость создания систем, гарантирующих надлежащее качество образования.

Международная сеть агентств гарантии качества в высшем образовании (INQAANE) относит понятие *гарантия качества образования* к образовательной программе, к вузу или ко всей системе высшего образования. Гарантия качества – это все «отношения, цели, действия и процедуры, которые через свое существование, использование и совместно с контролем качества деятельности, гарантируют соответствие действующим академическим стандартам, а также

их улучшение. Гарантия качества делает процесс и стандарты открытыми как для академического сообщества, так и для обществу в целом» [9].

Глоссарий ЮНЕСКО термин *гарантия качества образования* рассматривает как постоянный процесс оценивания (оценка, мониторинг, гарантия, поддержка и совершенствование) качества системы, учреждений или отдельных образовательных программ высшего образования [6].

Следовательно, под гарантией качества мы будем понимать оценку (контроль) соответствия качества образования установленным стандартам, критериям и *подтверждение тенденций к совершенствованию качества на определенный период*.

В своих исследованиях М.П.Ленн [11] выделяет следующие *цели* системы гарантии качества: (1) *Определение высшего образования*. Система гарантии качества основывается на стандартах и критериях, определяемых образовательным сообществом (правительство, вузы, академическая общественность, работодатели). (2) *Содействие в развитии*. Стандарты гарантии качества опосредовано влияют и корректируют направления развития учреждений высшего образования и их образовательных программ. (3) *Планирование*. Процедура гарантии качества помогает вузам получить точную информацию о собственном состоянии (сильные и слабые стороны) для планирования необходимых действий в бу-

Таблица 1

Использование результатов гарантии качества образования

Заинтересованные стороны	Цели использования результатов гарантии качества образования
Правительство	Создание системы высшего образования в масштабе страны. Получение механизма эффективного управления и развития образования. Гарантирование качества высшего образования для своих граждан. Гарантирование качества подготовки выпускников. Определение вузов и программ для получения государственного финансирования. Прием на государственную службу только выпускников аккредитованных вузов. Определение вузов для получения финансирования научных исследований. Использование гарантии качества как средства защиты потребителей.
Студенты	Помощь в выборе вуза для обучения. Гарантирование зачета (трансфертов) в аккредитованных вузах. Гарантированный прием на второй уровень обучения (магистратура) в различные вузы после окончания первого уровня обучения (бакалавриата). Помощь при устройстве на работу, особенно на государственную службу.
Работодатели	Гарантирование получения квалифицированных специалистов.
Фондовые организации	Выявление достойных организаций для предоставления финансовой поддержки.
Вузы	Получение информации о собственном состоянии. Улучшение институционального планирования. Предоставление членства в общественных (в т.ч. и международных) организациях профессионального сообщества. Участие в трансфертных схемах (мобильность студентов, преподавателей, программ). Гарантирование конкурса студенческого контингента. Возможность получения финансовой поддержки.

дущем. (4) *Улучшение в образовании*. Цели процесса гарантии качества направлены не только на помощь, но и на повышение качества образования. (5) *Увеличение мобильности в образовательном пространстве страны*. Установленный набор стандартов и процесс применения их позволяет получать сравнительную информацию о системе высшего образования и повышает возможности студентов переходить как из среднего в высшее образование, так и внутри высшего образования. (6) *Помощь заинтересованным лицам в принятии целесообразного решения*. Можно выделить пять основных групп заинтересованных лиц, использующих процесс и результаты гарантии качества для следующих целей (табл. 1).

Необходимо отметить все возрастающее внимание национальных правительств и международных организаций к проблеме создания систем, гарантирующих качество образования [1].

Основной стратегической целью Федеральной целевой программы развития образования Российской Федерации на 2006–2010 гг. является «обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования...» [4].

В *Рекомендациях для гарантии качества в трансграничном высшем образовании* ЮНЕСКО подчеркивается, что качество вы-

шого образования в стране, его оценка и мониторинг не только имеют решающее значение для ее социально-экономического благосостояния, но и являются фактором, определяющим международный статус данной системы высшего образования. Создание систем гарантии качества приобретает актуальность с точки зрения не только контроля над качеством высшего образования в стране, но и предоставления услуг высшего образования на международном уровне. Именно поэтому за последние два десятилетия столь значительно выросло число учреждений по гарантии качества и аккредитации высшего образования [8].

В последние десятилетия значительно выросло и число стран, создавших системы гарантии качества высшего образования. По мнению Д.В.Дамм, П.Хиден, К.Кэмпбелл [2], причинами данного процесса являются ослабление академических стандартов на фоне развития массового высшего образования; потеря уверенности работодателей в способности вузов гарантировать выпуск квалифицированных специалистов; сокращение государственных расходов на одного студента; необходимость усиления контроля за качеством образования в условиях децентрализации управления вузами и роста их институциональной автономии.

Таким образом, развитие систем гарантии качества образования основано на приоритете институциональной автономии вузов, конкуренции, дерегуляции и усилении общественного контроля результатов. Постепенно происходит пересмотр всей системы взаимоотношений между государством, вузом, общественными институтами и рынком труда.

В XX в. правительства большинства стран пользовались значительным контролем и влиянием на систему высшего образования в целях поддержания экономического роста и обеспечения социальной справедливости. Сегодня правительства заинтересованы в привлечении вузов к решению экономических и социальных проблем. Большинство государств стре-

мится контролировать качество и развитие высшего образования через организацию эффективного управления в вузах, постепенно передавая им полномочия и ответственность за принимаемые решения. Увеличившаяся автономия разнообразных аспектов деятельности вузов сопровождается введением более жесткой системы гарантии качества образования.

В системах образования многих стран происходит процесс передачи полномочий по анализу, развитию и оценке качества образования в специально созданные организации – агентства гарантии качества, выполняющие всевозможные посреднические функции между правительством и вузами, а также разграничением полномочий и зон ответственности между всеми заинтересованными сторонами: государством, представителями рынка труда, студентами и академическим сообществом.

Новая система взаимоотношений (правительства – агентства – вузы – общество) имеет ряд преимуществ. Правительства уходят от прямой ответственности за оценку деятельности вузов и их развитие. Вузы получают возможность апеллировать к правительству в случае их несогласия с результатами работы агентства. Ответственность не только информируется о результатах деятельности вузов, но и привлекается к процедурам внешней оценки. Кроме того, зачастую принимаемые агентством решения об оценке деятельности образовательных учреждений носят рекомендательный характер, оставляя принятие окончательного решения в компетенции структур при министерствах образования (Аккредитационные коллегии, Советы и т.п.). Сами агентства имеют возможность функционировать более гибко и оперативно, выполняя функции консалтинговых структур, проводя научные и социологические исследования по вопросам оценки качества высшего образования, приглашая внешних, в том числе и зарубежных, специалистов с целью заимствования лучшего международного опыта.

Создание системы гарантии качества высшего образования – это, с одной стороны, надежный механизм оценки и улучшения качества высшего образования, а с другой – возможность получить точную информацию о качестве образования как отдельного вуза, так и всей системы высшего образования в целом.

В Берлинском коммюнике, подписанном министрами образования стран Европы (в том числе и министром образования и науки России) в сентябре 2003 г., содержатся рекомендации по построению систем гарантии качества образования на международном и на национальном уровнях. В частности, министры пришли к соглашению, что в рамках страны должна быть «определена ответственность всех вовлеченных в процесс органов и институтов».

Таким образом, при формировании национальных систем гарантии качества образования, возникает необходимость определить функции всех ответственных структур, законодательно определив круг их обязанностей.

Рассмотрим структуру органов, ответственных за гарантию качества деятельности учреждений высшего профессионального образования.

1. *Управление лицензирования, аккредитации и надзора в образовании* выполняет управленческие функции; обеспечивает работу Аккредитационной коллегии и экспертных комиссий; осуществляет прием заявлений и документов на лицензирование и государственную аккредитацию; выдачу лицензий и свидетельств о государственной аккредитации.

2. *Аккредитационная коллегия* (общественно-государственный орган, состоящий из представителей вузов, общественных организаций, Рособнадзора) принимает решения о государственной аккредитации вузов.

3. *ФГУ «Главный государственный экспертный центр оценки образования»* (Главэкспертцентр) ответственен за проведение научной и методической работы

по проблемам лицензирования образовательной деятельности в сфере высшего профессионального образования, решает финансовые вопросы сопровождения работы экспертных комиссий.

4. *ФГУ «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования»* (Росаккредагентство) выполняет информационно-методическое обеспечение процедуры государственной аккредитации вузов; сопровождает базу данных лицензированных и аккредитованных образовательных организаций среднего, высшего и соответствующего дополнительного профессионального образования; готовит итоговый отчет об оценке деятельности вузов, заявленных к государственной аккредитации, на основе самообследования, внешней экспертизы, критериев аккредитации для принятия решения на Аккредитационной коллегии; поддерживает сайт о государственной аккредитации России с публикацией реестра аккредитованных вузов; участвует в выпуске журнала «Аккредитация в образовании»; проводит Интернет-тестирование и анкетирование студентов для процедур самообследования, занимается международной деятельностью.

5. *ФГУ «Информационно-методический центр Министерства образования и науки РФ по аттестации образовательных учреждений»* (ИМЦА) осуществляет оценку соответствия рабочих учебных планов и образовательных программ требованиям государственных образовательных стандартов.

Все организации, вовлеченные в процесс оценки качества высшего профессионального образования, имеют нормативные правовые основы своей деятельности. Три последних организации – подведомственные Рособнадзору федеральные государственные учреждения – являются, в определенной степени, феноменом образовательной системы. Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет систему образования как совокупность (1) образовательных стандартов, техноло-

гий, методик; (2) образовательных учреждений и научных организаций; (3) органов управления образованием и *подведомственных им учреждений*. До настоящего времени в педагогической науке недостаточно внимания уделялось определению роли и места таких учреждений в системе образования, а главное, их влиянию на развитие системы. На практике отсутствует и описание организационно-технологической модели таких организаций, в отличие, например, от образовательных учреждений (типовые положения) и органов управления образованием (перечень компетенций, определенных законодательно). Указанные выше учреждения можно отнести к учреждениям гарантии качества и рассмотреть требования к их деятельности, учитывая международный опыт формирования и развития систем гарантии качества.

В европейской практике имеется опыт разработки документа, содержащего рекомендации как к национальным системам высшего образования, так и, в частности, к деятельности учреждений, гарантирующих их качество. *Стандарты и рекомендации для систем гарантии качества высшего образования в европейском пространстве* [13] (разработанные Европейской ассоциацией по гарантии качества высшего образования – ENQA и одобренные европейскими министрами образования в 2005 г.) являются основным документом в процессе интеграции европейских систем гарантии качества высшего образования. Россия, наравне с другими странами, присоединившимися к Болонскому процессу, взяла на себя обязательства использовать предложенные стандарты в собственной национальной системе гарантии качества высшего образования [5].

Сотрудничать с ENQA важно для любого европейского агентства. Европейские организации по гарантии качества заинтересованы в получении членства в Ассоциации. К настоящему времени в состав ENQA входят менее половины стран, подписавших Болонскую декларацию.

Для получения членства в ENQA учреждению по гарантии качества высшего образования необходимо провести самообследование на соответствие европейским требованиям; пройти внешнюю экспертизу собственной деятельности с привлечением европейских экспертов, по результатам выводов которых правление ENQA принимает окончательное решение. Членство в ENQA подтверждается каждые пять лет.

Росаккредитационному агентству, как представителю отечественной системы гарантии качества высшего образования, в 2006 г. был присвоен статус кандидата на двухлетний период с последующим принятием в полноправные члены ENQA, при условии соответствия всем требованиям ассоциации.

По мнению ENQA, деятельность Росаккредитационного агентства полностью соответствует четырём стандартам (используемые внешние процедуры, официальный статус, деятельность, ресурсы), частично – 4 (миссия, критерии и процедуры, отчетность, независимость). Таким образом, можно сделать вывод о соответствии отечественной системы внешней оценки качества требованиям ENQA по большинству параметров. Стандартом, по которому имеется значительное несоответствие, является «независимость в деятельности».

В отечественной системе образования государство играет значимую роль: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки России назначает руководителя подведомственных организаций, номинирует и назначает членов внешних экспертных комиссий, возглавляет работу внешних экспертных групп.

Подобное распределение полномочий имеет культурный и исторический контекст. Отечественная система гарантии качества высшего образования была создана до подписания Болонской декларации, учреждения ENQA и разработки Стандартов и рекомендаций. С 90-х гг. XX века в политической и экономической системе России происходят кардинальные изменения, отразившиеся и на образовательной сфере.

Учрежденные государством организации по гарантии качества начали функционировать, исходя из объективной необходимости: резко увеличившееся количество вузов, появление негосударственного сектора в образовании поставили вопрос о доверии к качеству подготовки специалистов. В этой ситуации государство взяло на себя ответственность за защиту общества в лице абитуриентов, работодателей, преподавателей от низкокачественных образовательных услуг. Государственная аккредитация явилась надежным способом защиты от «фабрик дипломов»: недобросовестных учредителей и откровенных мошенников. Государственная аккредитация и дипломы государственного образца, прописанные в законодательствах, являются жизненно важными и для самих образовательных учреждений, предоставляя возможность получения финансирования деятельности, льгот для студентов, общественного признания.

Учитывая сложившуюся ситуацию, вероятно, целесообразным является настоятельное обоснование внесения изменений в содержание Стандартов и рекомендаций ENQA, учитывая, что в Рекомендациях ENQA для проведения процедуры внешней оценки деятельности агентств отмечается: «для некоторых агентств невозможно полное соответствие критериям (из-за особенностей законодательства). При рассмотрении подобных случаев Правление ENQA будет принимать во внимание такие смягчающие обстоятельства» [7].

Литература

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / отв. ред. М.В. Ларионова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 152 с.
2. Дамм, Д.В. Международная система обеспечения качества и признания квалификации в высшем образовании в Европе // Интернационализация высшего образования: управление процессом: материал форума ОЭСР, 3-4 ноября 2003 г., Тронхейм, Норвегия / Д.В. Дамм, П. Ван дер Хиден, К. Кэмпбелл.
3. Мотова, Г.Н. О международном сотрудничестве в сфере гарантии качества образования / Г.Н. Мотова, Ф.З. Гарифуллина // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). – 2007. – № 1. – С. 45–48.
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы // Дополнительное профессиональное образование. – 2005. – № 12(24). – С. 15–26.
5. Фурсенко, А.А. О состоянии и основных направлениях развития законодательства в области образования и науки / А.А. Фурсенко // Вопросы образования. – 2004. – № 1. – С. 31–47.
6. Analytic Quality Glossary. Harvey, L., 2004, Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com>.
7. Guidelines for national reviews of ENQA member agencies // European Association for Quality Assurance in Higher Education. – Helsinki, 2006.
8. Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education. – Paris: // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006. – 25 p.
9. International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQA/AHE), 2001, Annex: Clarification and Glossary, to a questionnaire conducted in December, 2001. www.inqahe.nl/public/docs/definitities.doc.
10. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007.
11. Marjorie Peace Lenn. Strengthening World Bank Support for Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in Asia and the Pacific. June, 2003. 99 p.
12. Navodnov, V.G. The development of higher education quality assurance systems in the countries of former Soviet Union / V.G. Navodnov, G.N. Motova, F.Z. Garifulina // The Second APQN Annual Conference «Regional Mobility: Cooperation in Quality Assurance». Shanghai – 2006. – P. 411–416.
13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2007, Helsinki, 2nd edition. Helsinki, Finland, 2007. – 38 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Матвеева С.Е. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития педагога в системе непрерывного образования	3
Евсцова Е.А. Проектирование «Я-концепции» творческого саморазвития студентов в обучении истории педагогики	9
Гайфутдинова А.Р. Обучение и самообучение как средство творческого саморазвития личности	15
Ерофеева Н.Е., Ненашева О.О. Аксиологические доминанты образования и самообразования во внеучебной научно-исследовательской деятельности студентов	20
Савич Л.Е. Проблемы здоровья в содержании библиотечно-информационного образования и деятельности	27
Фукин А.И., Спирина Т.А. О готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению	32

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Камалева А.Р. Балльно-рейтинговая система оценки качества обучения студентов по курсу «концепции современного естествознания»	39
Сидельникова Т.Т. Визуализация как инновационный метод изучения социально-политических явлений и процессов в курсах социально-гуманитарных дисциплин	44
Торкунова Ю.В. Информационно-аналитическое сопровождение образовательных инноваций вуза	51
Сикорская Г.А. Индивидуальный учебный план как основа реализации профильного обучения	56
Галиуллин Д.К. Возможности и направления развития педагогического проектирования	63
Аркатова Л.Р. Модель индивидуальной работы учителя с учеником при надомном обучении	68
Никоноров Д.В., Драндров Г.Л., Кисапов Н.Н. Обучение дошкольников двигательным действиям с мячом с учетом общего и частного в их содержании	75
Хабибуллина Г.З. Система Mathematica как средство повышения эффективности обучения математике	80
Мифтахова Н.Ш., Хасанова Г.Ш. Сущность двуязычия в национальном химическом образовании	86

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

- Ляшко Е.Н.** Интеграция компетентностного и ситуативного подхода к развитию системного мышления студентов – будущих педагогов91
- Фатхуллина Л.Р.** Интеграция компетентностного и культурологического подходов в развитии корпоративной культуры студентов в проектно-творческой деятельности96
- Алешина А.И.** Педагогические условия формирования межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков103

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

- Азариашвили С.Г.** Поликультурное воспитание в воспитательном пространстве малого города 108
- Мокеева Н.А.** Факторы ресоциализации выпускников педагогических вузов114
- Ягудин З.Г.** Совершенствование защиты прав детей с трудной жизненной ситуацией как ключевая проблема формирования нравственно-правового пространства в российском обществе 119
- Игнатъев В.П., Варламова Л.Ф.** Формирование социально-психологической структуры познавательно активной личности учащегося126
- Никитин Г.А.** Социальная значимость использования основ этноэстетики в формировании технологической культуры учащейся молодежи134
- Зиганшина С.Ф.** Педагогические условия реализации студентами-педагогами полиэтнического воспитания в сельском социуме139
- Галиева Г.М.** Формирование экологической культуры в процессе обучения естественнонаучным дисциплинам в сельской школе.....145
- Файрушина С.М.** Особенности развития экологической культуры учащихся на уроках естественнонаучного цикла.....149
- Ольхова О.К.** Театрально-игровая деятельность воспитанников учреждения дополнительного образования детей: интегративный подход155

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Фахрутдинова Л.Р.** Переживание и уровни рефлексии: экспериментальные исследования161
- Щербакова К.М.** Психологические подходы к изучению проблемы «возможного я»167
- Зиятдинов Ш.Г.** Развитие критического мышления учащихся в изучении экологической составляющей курса физики172
- Дроздова Н.В.** Особенности психологических барьеров студентов-психологов с различной степенью их выраженности176

Овчинникова Л.И. Дифференциация по признаку полового диморфизма в школьном образовании – психологический статус юношества	181
Абинова Л.И. Объекты природы как средство эколого-эстетического воспитания школьников	186
Шаехова Р.К., Латыпова Р.И. Предшкольное образование и самоценный период детского развития	191
Кубик В.С. Интерактивная образовательная среда слетов юных туристов городов-героев как средство повышения квалификации педагогов дополнительного образования	195
Сальникова М.П. Критерии художественно-эстетической ценности литературного произведения как основа формирования оценочных суждений учащихся	199
Павлова И.И. Воспитание любви к родине	205
Мухаметзянова М.Р., Менделевич В.Д. Особенности волевой и прогностической деятельности интернет-зависимых	211
Афанасьева З.А., И.Ф. Сибгатуллина, Федоренко М.В. Значение латентных особенностей личности онкобольных в социально-психологической реабилитации	216
Газизова Ф.Г. Этнопедагогический подход к изучению физической географии в сельской школе	221
Зиангирова С.Ф. Психические состояния супругов на разных этапах развития семьи	227
Петрова Т.Н. Проектирование методики диагностики типа информационного метаболизма человека	232
Гиниятуллина А.Р. Влияние архетипов на процессы воспитания и обучения	239
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	
Гаврилова З.А. Педагогическое взаимодействие в театральной деятельности детей: история вопроса	244
ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
Мотова Г.Н., Гарифуллина Ф.З. Проблема интеграции российской системы гарантии качества высшего образования в европейское образовательное пространство	251

CONTENTS

EDUCATION'S ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Matveyeva S.E. Pedagogical conditions for professional and creative self-development of a teacher in the system of lifelong education.....	3
Yevsetsova E.A. Designing the «I-concept» of students' creative self-development in teaching history of pedagogics	9
Gaifutdinova A.R. Learning and self-learning as means of creative personal self-development	15
Yerofeeva N.E., Nenashva O.O. Axiological dominants of study and self-education in out-of-class students' research activity	20
Savich L.E. Health issues in information studies and library activity.....	27
Fukin A.I., Spirina T.A. Are secondary school seniors prepared for professional self-determination?.....	32

PERFECTING QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Kamaleyeva A.R. Credit system of grading quality of knowledge in teaching Modern Concepts of Natural Sciences	39
Sidelnikova T.T. Visualisation as an innovative method of studying sociopolitical phenomena in the humanities.....	44
Torkunova Yu.V. Informational and analytical support of educational innovations within an institution of higher education.....	51
Sikorskaya G.A. Individual study schedule as a basis for profile education	56
Galiullin D.K. Some features and development vectors of pedagogical planning	63
Arkatova L.R. A model of individual work with the student in home-based education.....	68
Nikonorov D.V., Drandrov G. L., Kisapov N.N. Preschool training of ball control movement: general aspects and particularities.....	75
Habibullina G. Z. The <i>Mathematica</i> system as a way to increase learning efficiency in Maths.....	80
Miftahova N.Sh., Hasanova G. Sh. The essence of bilingualism in teaching chemistry in multiethnic classroom.....	86

COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Lyashko Ye.N. Integration of competence and situational approaches in the development of systemic thinking for students of teacher training institutions	91
Fatkhullina L.R. Integration of competence and cultural approaches in the development of students' corporate culture under project-making activity.....	96
Alyoshina A.I. Pedagogical conditions of intercultural tolerances development in the training of double majors in linguistics and translation	103

STUDENT SOCIALIZATION AND CULTURE DEVELOPMENT ISSUES

Azariashvili S.G. Polycultural education within the educational space of a small city.....	108
Mokeyeva N.A. Re-socialization factors: cases of teacher-training college graduates.....	114
Yagudin Z.G. Enhancing children rights protection for problem children as a key issue in forming legal and ethical spaces in Russian society.....	119
Ignatyev V.P., Varlamova L.F. Formation of socio-psychological structure of a student's cognitive activity	126

Nikitin G. A. Social meaning of using basics of ethnoaesthetics in formation of students' technological culture.....	134
Ziganshina S.F. Pedagogical conditions of polyethnic education by students of pedagogics within rural communities.....	139
Galiyeva G.M. Building ecological consciousness while teaching science subjects at a rural secondary school.....	145
Fayrushina S.M. Some features of developing ecological consciousness at science lessons	149
Oi'khova O. K. Theatrical and game activity at a children's extracurricular education institution: integrative approach	155

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Fakhrutdinova L.R. Emotional experience and reflexion levels: experimental research.....	161
Shcherbakova K.M. Psychological approaches to studying the issue of «possible I».....	167
Ziyatdinov Sh.G. Development of students' critical thinking while studying the ecological component of physics as a secondary school subject.....	172
Drozdova N.V. Peculiarities of psychological barriers of various intensity in cases of students of psychology.....	176
Ovchinnikova L.I. Differentiation on the basis of sexual dimorphism in secondary schools: psychological status of adolescence	181
Abinova L.I. Objects of nature as means of ecological and aesthetic education of secondary school students.....	186
Shayehova R.K., Latypova R.I. Preschool education and the most valuable period of a child's development.....	191
Kubik V.S. Interactive educational environment at meetings of young tourists of «hero towns» as a means of enhancing professional skills of teachers at extracurricular education institutions.....	195
Salnikova M.P. Criteria of artistic and aesthetic value of a literary work as a basis for students' judgements	199
Pavlova I.I. On patriotic education	205
Muhametzyanova M.R., Mendelevich V.D. Particularities of volitional and prognostic activity of those suffering from Internet dependency.....	211
Afanasyeva Z.A., Sibgatullina I.F., Fedorenko M.V. The role of latent personal features of cancer patients for their social and psychological rehabilitation	216
Gazizova F.G. Ethnopedagogical approach to studying physical geography at a rural school.....	221
Ziangirova S.F. Psychic conditions of spouses at different stages of family formation	227
Petrova T.N. Planning techniques of diagnosing a type of information metabolism	232
Giniyatullina A.R. Influence of archetypes on education and process of teaching.....	239

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Gavrilova Z.A. Pedagogical interaction in children's theatrical activity: history of the question	244
--	-----

PROBLEMS OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Motova G.N., Garifullina F.Z. The issue of integrating the Russian system of quality control in higher education into the common European educational space.....	251
---	-----

НАШИ АВТОРЫ

АБИНОВА Л.И. – старший преподаватель кафедры экономической географии и методики обучения географии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани

АЗАРИАШВИЛИ С.Г. – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией по проблемам развития воспитательного пространства г.Козьмодемьянск Республики Марий Эл

АЛЕШИНА А.И. – старший преподаватель кафедры романской филологии и методики преподавания французского языка Оренбургского государственного университета

АРКАТОВА Л.Р. – учитель математики средней школы № 2 г. Елабуги

АФАНАСЬЕВА З.А. – заведующая диагностическим центром Казанского онкологического диспансера Министерства здравоохранения РТ, доктор медицинских наук, доцент

ВАРЛАМОВА Л.Ф. – старший преподаватель кафедры инженерной графики Якутского государственного университета им. М.К.Амосова

ГАВРИЛОВА З.А. – аспирант Уральского государственного педагогического университета

ГАЗИЗОВА Ф.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казани

ГАЙФУТДИНОВА А.Р. – ассистент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Камской государственной инженерно-экономической академии г.Чистополь

ГАЛИЕВА Г.М. – аспирантка Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, учитель математики и информатики Изминской средней общеобразовательной школы Сабинского муниципального района Республики Татарстан

ГАЛИУЛЛИН Д.К. – старший преподаватель кафедры вычислительной математики и информатики ТГГПУ г. Казани

ГАРИФУЛЛИНА Ф.З. – методист высшей категории ФГУ «Росаккредагентство»

ГИНИЯТУЛЛИНА А.Р. – соискатель научной степени кандидата психологических наук на кафедре общей психологии факультета психологии Казанского государственного университета

ДРАНДРОВ Г.Л. – заведующий кафедрой спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева, доктор педагогических наук профессор

ДРОЗДОВА Н.В. – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета

ЕВСЕЦОВА Е.А. – кандидат педагогических наук, научный сотрудник кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, докторант кафедры педагогики Казанского государственного университета

ЕРОФЕЕВА Н.Е. – доктор филологических наук, профессор Орского гуманитарно-технологического института филиала Оренбургского государственного университета

ЗИАНГИРОВА С.Ф. – соискатель кафедры общей психологии Института экономики, управления и права г. Казани

ЗИЯТДИНОВ Ш.Г. – кандидат физико-математических наук, доцент Бирской государственной педагогической академии, докторант кафедры теории и методики обучения физике МГПУ г. Москва

ИГНАТЬЕВ В.П. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой инженерной графики Якутского государственного университета им. М.К.Амосова

КАМАЛЕЕВА А.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической физики ТГГПУ г. Казани

КИСАПОВ Н.Н. – старший преподаватель кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я.Яковлева, кандидат педагогических наук

КУБИК В.С. – доцент кафедры социо-культурного сервиса и туризма Смоленского филиала Российского государственного университета туризма и сервиса

ЛАТЫПОВА Р.И. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Института развития образования Республики Татарстан

ЛЯШКО Е.Н. – старший преподаватель кафедры дефектологии Казанского филиала Московского социально-гуманитарного института

МАТВЕЕВА С.Е. – кандидат педагогических наук, начальник отдела среднего и начального профессионального образования Министерства образования и науки Республики Татарстан

МЕНДЕЛЕВИЧ В.Д. – доктор медицинских наук, заведующий кафедрой медицинской и общей психологии с курсом педагогики Казанского государственного медицинского университета

МИФТАХОВА Н.Ш. – доцент кафедры неорганической химии, докторант кафедры педагогики Казанского государственного технологического университета

МОКЕЕВА Н.А. – старший преподаватель кафедры геометрии, заместитель декана по воспитательной работе математического факультета Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

МОТОВА Г.Н. – доктор педагогических наук, заместитель директора ФГУ «Росаккредит-агентство»

МУХАМЕТЗЯНОВА М.Р. – аспирант кафедры медицинской и общей психологии с курсом педагогики Казанского государственного медицинского университета

ЕНАШЕВА О.О. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Бузулукского гуманитарно-технологического института филиала Оренбургского государственного университета

НИКИТИН Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

НИКОНОВ Д.В. – соискатель кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я.Яковлева

ОВЧИННИКОВА Л.И. – практический психолог, Лауреат профессионального конкурса «Золотая психея», старший преподаватель МГСИ

ОЛЬХОВА О.К. – педагог дополнительного образования областного дворца творчества детей и молодежи им. В.П.Поляничко, руководитель образцового коллектива «Театр музыки и танца «Щелкунчик», соискатель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета

ПАВЛОВА И.И. – заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин Чебоксарского филиала Нижегородской академии МВД РФ, кандидат педагогических наук, доцент

ПЕТРОВА Т.Н. – старший преподаватель кафедры психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани, соискатель кафедры психологии Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

САВИЧ Л.Е. – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры библиотечно-информационной деятельности, проректор по инновационным технологиям и дополнительному образованию, директор Института трансфера знаний Казанского государственного университета культуры и искусств

САЛЬНИКОВА М.П. – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы и методики ее преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

СИБГАТУЛЛИНА И.Ф. – заведующая кафедрой психологии Института развития образования Республики Татарстан, доктор психологических наук, профессор

СИДЕЛЬНИКОВА Т.Т. – доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной политологии Казанского государственного университета им. Ульянова-Ленина

СИКОРСКАЯ Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры оренбургского государственного университета

СПИРИНА Т.А. – соискатель Института экономики, управления и права г. Казани

ТОРКУНОВА Ю.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий управления академии государственного и муниципального управления при Президенте республики Татарстан, декан факультета ГМУ

ФАЙРУШИНА С.М. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Набережночелнинского государственного педагогического института

ФАТХУЛЛИНА Л.Р. – ассистент кафедры конструирования одежды и обуви Казанского государственного технологического университета, Института технологий легкой промышленности, моды и дизайна, факультета дизайна и программной инженерии

ФАХРУТДИНОВА Л.Р. – заведующая кафедрой психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани, кандидат психологических наук, доцент

ФЕДОРЕНКО М.В. – заместитель директора Института педагогики и психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казани

ФУКИН А.И. – доктор психологических наук, профессор Института экономики, управления и права г. Казани

ХАБИБУЛЛИНА Г.З. – старший преподаватель кафедры математики, информатики и методики преподавания информатики физического факультета ТГГПУ г. Казани

ХАСАНОВА Г.Ф. – доктор педагогических наук, профессор Казанского государственного технологического университета

ШАЕХОВА Р.К. – заведующая кафедрой дошкольного образования Института развития образования Республики Татарстан, кандидат педагогических наук, доцент

ЩЕРБАКОВА К.М. – аспирант кафедры психологии развития Уральского государственного педагогического университета

ЯГУДИН З.Г. – кандидат педагогических наук, депутат Государственного Совета Республики Татарстан

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 (210x297).
- 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