

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

**ОБРАЗОВАНИЕ  
И  
САМОРАЗВИТИЕ**

**Научный журнал**

**№ 3(13) 2009 г.**

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

## ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3(13) 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 05-09/04-3

### 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

---

## «ОБРАЗ БУДУЩЕГО» В ПРОЦЕССЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

### 3.3. Утяганова

**Ключевые слова:** самореализация, «образ будущего», «образ Я», проектирование.

**С**оциальный заказ со стороны общества и государства предполагает, что образование должно формировать активное, деятельное начало в личности. Актуальность проблемы иллюстрируется Национальной доктриной образования Российской Федерации (2000 г.), где в качестве одной из целей образования выступает «формирование навыков самореализации личности», «Законом об образовании», подчеркивающим «создание условий для самореализации», а также национальным проектом «Образование», одним из направлений которого является поддержка талантливой молодежи. Президент Российской Федерации Д.А.Медведев в своем послании Федеральному Собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 г. отметил, что основу нашей политики должна составить идеология, в центре которой – человек, как личность и как гражданин, которому от рождения гарантированы равные возможности, жизненный успех которого зависит от его личной инициативы и самостоятельности, от его способности к новаторству и творческому труду.

Самореализация – сложный и многогранный процесс, неразрывно связанный с такой существенной характеристикой юношеского возраста как устремленность в будущее. Этот возраст характеризуется бурным развитием процессов самосознания, становлением целостного образа «Я».

Целостный образ «Я» может состоять из нескольких категорий «Я». Так, К.Р.Роджерс включает в «Я-концепцию»:

«Я-реальное», «Я-зеркальное», «Я-идеальное» [10]. В работах М.Б.Розенберга выделено шесть образов «Я»: настоящее «Я», динамическое «Я», фантастическое «Я», возможное «Я», идеальное «Я», изображаемое «Я». Т.А.Ольховая личностную подготовку студента видит в том, чтобы помочь студенту создать целостный образ «Я» и, в том числе, образ «Я – будущий профессионал», развитие которого будет более эффективным, если создана ситуация восстребованности творческих сил студента, пробуждающая потребность в самосоздании, самореализации [8, с.179].

Генезис взглядов, анализ теоретических позиций ученых позволил Т.А.Ольховой сделать вывод, что образ «Я» – многоканальная подсистема, являющаяся единым многомерным и многоуровневым динамическим саморегулирующим комплексом, который за счет возможности воссоздания непрерывного мысленного контакта с реальностью (мира и себя) обеспечивает адекватное отражение и регулирование, в которых каждый элемент выполняет специфическую функцию» [8, с.179].

Целостный «Образ Я» обязательно должен включать в себя «образ будущего» или «проект Я», который в свою очередь включает такие составляющие как «Я-идеальное», «Я-профессиональное», «Я-социальное» и др. Формирование проекта «Я» есть явление опредмечивания потребности в самореализации [2].

Будущее в сознании личности характеризуется системой внутренних средств:

представлений, образов, понятий, оно представлено во времени множеством позиций, входящих в структуру «Я-концепции». Правильнее было бы говорить о множестве «образов будущего», составляющих, в то же время, одно целое.

Среди составляющих «Образа будущего» студентов университета Т.Н. Козловская выделяет:

- сведения об истории и культуре, традициях и современных достижениях общества, о его выдающихся личностях и памятниках архитектуры;

- информацию о «сегодняшнем дне» студента (образование, культура, духовное развитие и т.д.);

- личностное самопознание – изучение своих потребностей, желаний и возможностей, определение своих приоритетов и целей жизни;

- объективная, безоценочная информация о сильных сторонах, возможностях и проблемах и образах жизнедеятельности студента;

- знание об образовательных, культурных и других возможностях развития личности и проектирования у студента позитивного «образа будущего» [5, с.176].

Способность к проектированию своего «Я» и «образа будущего» и направленная активность в этом русле зависят от множества слагаемых развития каждой индивидуальности:

- растущего диапазона деятельности и общения, результатом которого является изменение самооценки и трансформация ряда притязаний;

- эмоциональных и волевых процессов, призванных придать устойчивость и саморегуляцию в процессе целеустремления;

- идеалы – эталоны, которые личность делает своим активным достоянием;

- ценность группового сознания – это источники, из которых личность может черпать свои нравственные представления, ценностные ориентации;

- отношение человека к самому себе и к людям [4].

В исследованиях К.А.Абульхановой-Славской понятию «образ будущего» мы находим синонимичное определение – «жизненные стратегии».

Рассматривая стратегии жизни человека как способность к самостоятельному построению своей жизни, К.А.Абульханова-Славская выделяет три основных ее признака:

- первый – выбор основного для человека направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинение этих этапов;

- второй – решение противоречий жизни, достижение своих жизненных целей и планов;

- третий – творчество, созидание ценности своей жизни, соединение своих потребностей со своей жизнью в виде ее особых ценностей [1].

Взгляд в будущее – перспектива – есть продукт созидательной прогностической деятельности человека. Проектирование жизненной перспективы как «образ будущего» означает выбор жизненного пути.

Проекция в психологии рассматривается как процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты.

Проекция создает образ будущего – такое новообразование, которое в ориентации выступает как прогноз, как реальная конструктивная жизненная перспектива, как жизненный план [4].

Таким образом, проектирование «образа будущего» предполагает выбор жизненного пути. Сориентировавшийся в окружающем мире, осознавший себя человек осуществляет поиск, выбор и, наконец, строит перспективу будущего, целью действия которого является самореализация.

Помимо выбора жизненного пути «образ будущего» предполагает создание цели жизни. «Цель жизни человека, как и цель его образования, представляет собой идеальный образ желаемого будущего резуль-

тата человеческой деятельности, интегратор всех его частных целей, связанных с отдельными деятельностями, поэтому, реализация каждой частной цели – это частичная реализация (и в то же время развитие) общей жизненной цели» [9, с.57]. В процессе исследования В.Д.Повзун доказала, что, выдвигая цели или присваивая их в процессе образования, личность выстраивает проект собственной жизни. Выявляя ресурсы собственного развития, необходимые для достижения поставленных жизненных целей, она способна кардинально изменять ход своей жизни в желаемом направлении. Таким образом, В.Д.Повзун был сделан вывод, что овладение личностью целеполаганием, навыками проектирования, в том числе и целей собственной жизни, можно рассматривать как одну из целей образования [9].

«Образ будущего» возникает также тогда, когда предметом размышлений становится не только цель как конечный результат, но и способы ее достижения, траектория следования человека, а также объективные и субъективные ресурсы (самооценка), которые ему необходимы.

«Постановка целей предполагает знание не только направления деятельности, но и ее идеального результата, которому соответствует определенное событие жизненного пути, отделяющее зону обозримого будущего в данной сфере жизнедеятельности от будущего, которое еще не освоено человеком» [4, с.109].

С созданием «образа будущего» связано понятие «проектирование». По мнению А.В.Кирьяковой и Т.Н.Козловской: «Будущее есть субъективная ценность студента, и оно... проектируется, создается самой личностью на основе преобразования его знаний о прошлом, отношения к настоящему и умений строить жизненную перспективу» [4].

Н.Ф.Наумова отмечает, что наличие механизма проекции связано со способностью и стремлением человека осуществлять самопроецирование в будущее [7].

В.Э.Чудновский также считает, что большее влияние на устойчивость личности оказывает отдаленная ориентация человека, то есть поведение человека зависит от отдаленной цели [12].

Рассматривая проблему поиска инновационных воспитательно-образовательных технологий в вузе с целью воспитания студента, способного проявить осознанную самоинициативу и достижение поставленных целей, Н.Н.Шоев главными задачами считает проектирование модели воспитательно-образовательных технологий, а также формирование у студентов умений разрабатывать модели саморазвития и пути самосовершенствования и профессионального роста [13]. Им утверждается, что для роста профессиональных знаний, умений и личностных качеств оптимальной является такая образовательная траектория, в каждой точке которой студент движется по градиенту к самостоятельно сформулированным и внутренне осознанным целям [13].

Полученные теоретические знания, позволили нам сделать вывод, что проектирование «образа будущего» является необходимым условием для самореализации студента вуза. Данное положение было реализовано на базе Кумертауского филиала ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет».

В проекте принимало участие 396 студентов филиала. В рамках созданных внешних педагогических условий (активизация учебно-исследовательской работы; создание клубов, секций, объединений по интересам; внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий) содержание образования обогащалось элементами проектирования «образа будущего», а также траекторией его достижения в соответствии с личностными потребностями студента вуза. Студентами разрабатывались проекты «образа будущего», формулировались приоритетные цели, строилась лестница достижений целей.

Структура программы создания «образа будущего» (внутреннее проектирование) состояла из следующих этапов:

– «образ Я», включающий приобретенные в годы учебы знания, умения, профессиональные навыки; успеваемость; достижения (результаты) на настоящий период; результаты констатирующей диагностики;

– «мои желания», включающий ближайшие образовательные задачи по самосовершенствованию; важнейшие жизненные принципы самореализации; лидерские качества;

– план достижения цели (лестница достижений), включающий этапы достижения цели (завтра, через неделю, через месяц, через семестр, через год, через два года..., через пять лет).

Принцип построения цели заключался в пошаговом выполнении этапов, сформулированных в виде вопросов: чего Вы хотите достичь (ваше желание); это Ваша цель (не заимствована у другого); что Вам дает достижение этой цели; возникают ли положительные ощущения при ее формулировании; Вы верите в успех ее осуществления; берете ли ответственность за ее исполнение на себя; принесет ли она пользу другим. Положительные ответы на поставленные вопросы означали, что студентом сформулирована правильная цель.

Вся работа проводилась на учебных занятиях (на этапе рефлексии) и внеучебных мероприятиях (часах куратора).

На основании проведенного эксперимента нами условно определены 5 уровней самореализации студента в вузе: креативный, конструктивный, деятельностный, воспроизводящий, потребностный.

Уровень самореализации студента в вузе определялся с помощью теста самоактуализации POI, предложенного А. Маслоу. Уровень соответствия между «Я-реальное» и «Я-идеальное» (самооценка) определялся с помощью Q-сортировки по В. Стефенсону.

В ходе эксперимента нами зафиксировано повышение общего уровня самореализации студентов: креативный – на 2%, конструктивный – на 18% (рис. 1).

Результаты теста Q-сортировки показали, что количество студентов, имеющих адекватную самооценку, увеличилось на 5%, количество студентов с завышенной и заниженной самооценкой уменьшилось (рис. 2).

В качестве внешней оценки самореализации студента мы также взяли количественные и качественные показатели участия студентов в различных видах деятельности. Так, количество студентов, участвующих в художественной самодеятельности, увеличилось на 10%, в научно-исследовательской работе на 19%, в общественной деятельности на 3%, в спортивно-массовой деятельности на 11%.

Таким образом, в процессе самореализации студента стержневым моментом можно считать процесс самопроектиро-

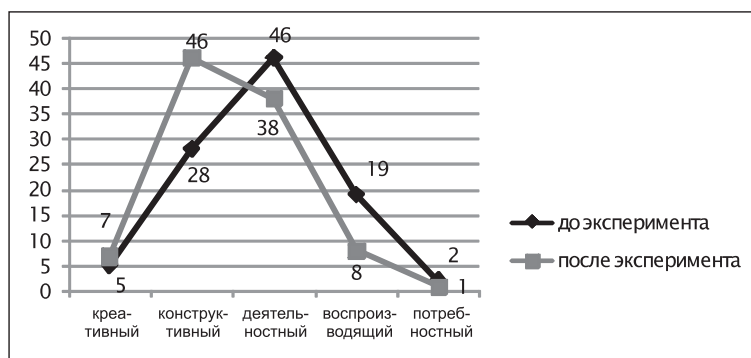


Рис. 1. Динамика общего уровня самореализации студентов

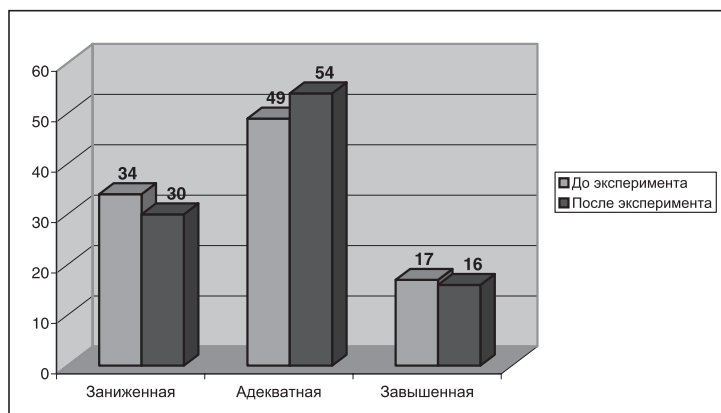


Рис. 2. Результаты теста Q-сортировки

вания, создание «образа будущего», жизненной перспективы, а также определение путей ее достижения.

#### Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
2. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии: Изд. 2-е, испр. и доп. / Л.И. Анцыферова. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.
3. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
4. Кирьякова, А.В. Самоорганизация времени как фактор формирования «Образа будущего» студента университета: монография / А.В. Кирьякова, Т.Н. Козловская. – Нижний Новгород: ВГИПА, 2006. – 142 с.
5. Козловская, Т.Н. Создание студентом стратегии своей жизни / Т.Н. Козловская // Модернизация образования: проблемы, поиски, решения: Материалы всерос. науч.-практ. конф.; в 2-х ч. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – Ч. 2. – С. 176–177.
6. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – М.: Речь, 2000. – 368 с.
7. Наумова, Н.Ф. Философия и социология личности / Н.Ф. Наумова; сост.: Е.А. Богомолова, Э.М. Коржева. — М.: Канон+; Реабилитация, 2006. – 575 с.
8. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студента университета / Т.А. Ольховая. – Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – С. 149–194.
9. Повзун, В.Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании / В.Д. Повзун. – Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – С. 40–88.
10. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.
11. Тихомирова, Е.И. Социальная педагогика. Самореализация школьников в коллективе: учебное пособие / Е.И. Тихомирова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2007. – 141 с.
12. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: МПСИ, 2006. – 767 с.
13. Шоев, Н.Н. Инновационные технологии подготовки специалистов для стран СНГ / Н.Н. Шоев // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 20–24.

## НРАВСТВЕННАЯ СФЕРА СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.А. Закирзянова

**Ключевые слова:** нравственные качества, субъект, учебно-профессиональная деятельность, профессиональное становление.

**В** современных геополитических условиях развития важное значение придается профессиональному поведению специалиста в различных социокультурных и социоэкономических условиях. На первый план выступает задача формирования базовой культуры личности, обеспечение ее деятельностного включения в новые социально-экономические условия. Осуществление этих задач предполагает формирование культуры самоопределения личности, понимание самоценности человеческой жизни, ее индивидуальности и неповторимости. В этих условиях возникает необходимость психологического сопровождения профессионального становления личности: психологическое обеспечение профессионального образования, психокоррекцию и реабилитацию, а также помощь в профессиональном развитии личности.

Профессиональное становление – одно из направлений общего становления личности в процессе всего жизненного пути. При рассмотрении проблемы становления личности целесообразно взять те методологические положения деятельностного подхода К.С. Абульхановой-Славской, Б.Ф. Ломова, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, а также в работах Е.А. Климова, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова, Л.М. Попова, Б.С. Братуся, в которых личность рассматривается как активно преобразующая себя и свою профессиональную деятельность.

В своей работе мы опираемся на определение профессионального становления личности, данное Э.Ф. Зеером [3]: «профессиональное становление личности – это процесс прогрессивного изменения личности под влиянием профессиональ-

ной деятельности, социальных воздействий и собственной активности, направленной на самосовершенствование». Как видим, становление предполагает развитие и саморазвитие, а также активную позицию личности.

Целью психологического обеспечения профессионального становления личности является стимулирование роста ее профессионализма, продуктивности труда, развитие творческой инициативы, научение навыкам самостоятельного преодоления трудностей в процессе становления, укрепление профессионального «Я». В качестве психологического обеспечения профессионального образования предлагается создание условий и возможностей для продуктивного решения задач профессионального развития и саморазвития личности. В этом отношении особое внимание следует уделять нравственному аспекту профессиональной деятельности будущего специалиста.

Деловое поведение, организационная культура и ее ценности, корпоративные нормы морали, нравственные отношения коллектива находятся в фокусе исследования таких отраслей психологической науки, как психология профессий, организационная психология, психология менеджмента и т.д. Думается, развивающаяся с недавних пор этическая психология также может внести вклад в разработку проблем развития субъекта профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что проблеме нравственного поведения субъекта профессиональной деятельности уделялось определенное внимание в различные исторические периоды, актуальность ее изучения особо остро ставится в сегодняшней социальной и экономической ситуации в России.



Так, в исследованиях Е.А.Климова [5], Е.А.Красниковой [6], Г.В.Лазутиной [8], И.В.Дубровиной [10], Ю.Д.Красовского [7], А.Б.Волченко [2] имеются описания нравственных качеств среди необходимых личностных качеств, присущих отдельным профессиям, в частности, врачей, учителей, юристов, журналистов, дипломатов, менеджеров. Однако авторы не делают акцент на их самостоятельном рассмотрении. Изучая психологические особенности профессионального становления, А.Р.Фонарев [15] предложил модель профессионала, в которой духовно-нравственные качества составляют ядро личностно-делового портрета личности. На основе уровневого представления о структуре личности были выделены четыре уровня ПВК. К первому уровню относятся деятельностные и поведенческие качества, такие как продуктивность, работоспособность, эмоциональная устойчивость, выносливость, координированность движений и т.д. Ко второму – индивидуально-психологические качества, которые определяют индивидуальный стиль деятельности и общения личности. Третий уровень составляют социально-психологические характеристики: социальные стереотипы, установки общения, социальные сценарии, роли и т.д. Четвертый уровень содержит нравственно-психологические качества, такие как мотивационная направленность, ценностные ориентации, смысловые образования личности и др. [15, с.67]. По мнению А.Р.Фонарева, нравственные качества личности специалиста придают деятельности осмысленность и направленность. В.А.Пономаренко [11], изучая деятельность профессионала с точки зрения духовности, делает вывод, что духовность присуща всем профессиям, но, по его мнению, как особое состояние ярче проявляется в профессии летчиков. Педагоги А.С.Макаренко [9] и В.А.Сухомлинский [14] также указывали на важность нравственного содержания труда. Известны исследования Т.И.Пашуковой, посвященные изучению эгоцентрической функции в про-

цессе профессионального роста; исследования О.Ю.Голубевой по проблеме развития характеристик духовности личности в условиях специально организованной деятельности; работы П.Н.Устина по исследованию циничности как деструктивной направленности активности личности и ее влиянии на самореализацию и саморазвитие субъекта [12]. Ученые в этих исследованиях сходятся во мнении, что нравственные качества специалиста обеспечивают наилучшее выполнение профессионального долга. Вместе с тем, нравственные качества профессионала не были предметом специального исследования в аспекте систематического изучения нравственных качеств как важнейшей составляющей профессионального портрета.

В своей работе мы рассматриваем человека как системно-структурное образование, в котором нравственный компонент, как элемент этой системы, влияя на поведение субъекта, его взаимодействие с окружающим миром оказывает заметное влияние на развитие и саморазвитие субъекта. Такой подход предложен в модели человека как субъекта развития и саморазвития [12]. Данные выводы имеют значение и для рассмотрения нами вопроса нравственного компонента в профессиональном развитии человека.

Как известно, человек (субъект, личность) формируется и развивается в процессе и в результате деятельности (игровой, учебной, трудовой). В трудовой деятельности человек проводит большую часть своей жизни. Именно в профессии раскрываются ценности, интересы, задатки и способности человека, его отношения к людям, к труду в целом, также находят удовлетворение потребности человека, в том числе и в самореализации. Если человек получает радость и удовлетворение от выполняемого труда, то его активность будет направлена на творчество в профессиональной деятельности, отношениях и на продуктивное изменение своего внутреннего мира. Это, в свою очередь, будет формировать его духов-

но-нравственное становление, в котором профессия рассматривается как «особый духовный источник добра и добродетелей» [11]. Действительно, отношение к Человеку как к высшей абсолютной ценности позволяет поступать только гуманным образом в отношении Другого, выражаясь языком И.Канта, как к цели, а не как к средству [4]. Если предположить, что в основе производства материальных и духовных ценностей лежит удовлетворение потребностей Человека, то формирование гуманного отношения к Другому (как созидание добра, уважительное отношение к любому труду, нравственная оценка результатов своего труда) у людей различных специальностей имеет важное значение.

Постижение личностью смысла профессиональной деятельности вызывает возвышенное духовное состояние и в то же время является важным критерием осознания профессионального становления. Ценностно-нравственная основа профессионального самоопределения составляет ведущее звено в содержательно-процессуальной модели Н.С.Пряжникова [13]. Его мнение о том, что человек лишь тогда ощущает прелесть жизни, когда он своими делами делает мир «лучше», счастливее, подтверждает необходимость формирования ценности самого труда.

В современных рыночных условиях часто возникают проблемные ситуации, требующие морального выбора. Возникает опасность столкновения интересов, приводящих к конфликту и проявлению безнравственного поведения. К сожалению, в нашем обществе существует установка, которая может быть выражена в следующей форме: «Если твой поступок навредит твоему ближнему, но принесет тебе прибыль и ты при этом не будешь наказан или же потери от наказания будут меньше, чем ожидаемая прибыль – действуй и не сомневайся!» Но насколько оправдано такое поведение с позиций этической психологии? Эгоцентрические тенденции и деструктивная направленность активности личности

(в частности, циничность) могут «способствовать самоутверждению личности, однако они затрудняют ее коммуникативное развитие и профессиональный рост» [1, с.180], а также «негативно сказываются на способности субъекта к саморазвитию» [12, с.156].

Выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что духовно-нравственное развитие человека – важный элемент его профессионального портрета, на основе этого можно предположить, что формирование ценностно-нравственного отношения к своей профессии, к ее результатам, творческое созидание профессиональной деятельности, отношений, своего внутреннего мира благоприятно повлияет на мотивацию, удовлетворенность трудом и, как следствие, повысит эффективность деятельности.

Как правило, профессиональное образование видится лишь как теоретическое обогащение будущего специалиста, без включения нравственного воспитания, хотя последнее, как мы видим, играет ключевую роль в формировании профессионала. Из этого следует, что уже на этапе подготовки будущего специалиста возможно наполнение профессионального образования духовно-нравственным компонентом, который может найти выражение в личностно-развивающих технологиях профессионального образования, психотехнологиях профессионального роста и т.д.

С целью изучения нравственно-психологических качеств субъекта профессиональной деятельности нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принимало участие 30 человек (студенты вузов Казани и специалисты разных профессий) в возрасте 18–45 лет. Им был предложен список из 18 нравственных качеств, которые отражают отношение к труду, отношение к себе, отношение к другим. Нравственные характеристики испытуемым необходимо было отнести к тому или иному типу профессии (классификация Е.А.Климова). В результате были выделены

приоритетные нравственные качества для разных типов профессий. К примеру, среди значимых нравственных характеристик, которыми необходимо обладать человеку, занятому в профессии типа «Человек-Знак» выделили (в скобках указана частота встречаемости): трудолюбие (26), ответственность (25), терпение (25), добросовестность (23), верность делу (20). Самую высокую оценку по сравнению с другими типами профессий получила характеристика ответственности для профессий типа «Человек-Техника» (27), также помимо данного качества были выделены трудолюбие (26), верность делу (25), добросовестность (24). Особенность этих сфер деятельности связана с риском, необходимостью точных реакций, оперативностью решений и т.д. Поэтому, в первую очередь, выделяются те нравственные качества, которые характеризуют отношение человека к труду. В то же время в типе профессий «Человек-Природа» наряду с такими качествами как трудолюбие (23), ответственность (22), добросовестность (21), терпение (21) отмечены доброта (17), отзывчивость (16), гуманность (15). Здесь важно не только отношение к делу, профессиональному долгу, но и отношение к окружающей среде, природе как к объекту труда. Равномерно и на достаточно выраженном уровне расположились нравственные характеристики в типе профессий «Человек-Человек», однако наиболее приоритетными, необходимыми для эффективного и качественного исполнения своих профессиональных функций названы: вежливость (30), гуманность (30), дружелюбие (29), доброта (29), отзывчивость (29), справедливость (28), уважительное отношение к другим (28). Несомненно, при взаимодействии с людьми нравственная регуляция поведения приобретает решающее значение. К наиболее значимым, приоритетным нравственным характеристикам в типе профессий «Человек-Художественный образ» можно отнести: трудолюбие (25), терпение (23), добросовестность (21), уважительное отношение к другим (18),

доброта (17), а также искренность (16). Данную область сложно регламентировать, поскольку по своему существу является творческой. Здесь присутствуют качества, определяющие отношение к труду и отношению к другим. На наш взгляд, изучение набора нравственных характеристик для каждой из групп профессий (классификация профессий по Климову Е.А.), позволяет обогатить представление о профессионально-важных качествах специалиста и использовать результаты при профессиональной диагностике и профессиональной подготовке специалистов, делая акцент на профессионально-важных нравственных качествах отдельной сферы труда, а также для рейтингового шкалирования успешности отдельного сотрудника внутри организации.

В ходе исследования также были определены особенности нравственного поведения испытуемых, а также уровни Добра и Зла (системы нравственных качеств личности), нравственные ориентации личности, с помощью следующих методик: тест «Добро-Зло» Л.М.Попова, А.П.Кашина, методика «Нравственное самоопределение личности» А.Е.Воробьевой, А.Б.Купрейченко, тест «Диагностика социального интеллекта» Дж.Гилфорда и М.Салливена, тест «Социально-психологическая адаптация» К.Роджерса и Р.Даймонда. Высокие значения испытуемых по тесту «Нравственное самоопределение личности» соответствуют принятию ими стратегии обязательного соблюдения нравственных норм, а также стратегии активности и взаимности в этическом поведении. Наивысший балл получили гуманистическая и миротворческая нравственные ориентации личности. Выявлены корреляционные связи между показателями социального интеллекта личности и стратегиями этического поведения (активности, взаимности и обязательного соблюдения нравственных норм) на уровне значимости  $p \leq 0,01$ , а также с показателями миротворческой ориентацией личности ( $p \leq 0,01$ ) и нравственностью личности

( $p \leq 0,05$ ). Скорее всего, система представлений об окружающем мире как результат познания позволяет человеку выстраивать схему собственных действий в этой реальности. В то же время развитость сферы самосознания, общения, деятельности предполагает процесс познания человеком социального окружения. На основе полученных результатов по тесту «Добро-Зло» можно сказать, что уровень Добра в данной группе испытуемых значительно выше уровня Зла. Шкала «Добро» характеризует добродетельное поведение человека, систему положительных нравственных качеств; тогда как шкала «Зло», наоборот, определяет порочное, злонамеренное поведение, систему отрицательных нравственных качеств. По мнению авторов методики, «Добро» и «Зло» задают основные векторы нравственного развития личности. Кроме того, была выявлена положительная линейная зависимость интегрального показателя нравственно-этического компонента («Человечность») с показателем социально-психологической адаптации на уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Данная связь дает основание полагать, что люди с высоким уровнем Добра (с ориентацией на «Добро»), в своем поведении соблюдая и следуя нравственным принципам и нормам, обладают высокой степенью социально-психологической адаптации в различных условиях. Обнаружены прямые корреляционные связи между показателями Добра и стратегиями этического поведения на уровне значимости  $p \leq 0,001$ . Между показателями Добра и эгоцентрической ориентации получили обратную корреляционную связь ( $p \leq 0,01$ ), а между тем же показателем Добра и гуманистической ориентацией личности – положительную связь ( $p \leq 0,01$ ). Результаты наших работ по изучению нравственных ориентиров личности и их взаимосвязи с социально-психологическими качествами личности позволяют корректировать поведение испытуемых через специально разработанные тренинговые программы. В процессе профессиональ-

ной подготовки специалистов возможно использование некоторых элементов тренинга через различные формы и методы активного обучения: проблемные семинары, круглые столы, дискуссии проблемных ситуаций морального выбора, деловые и сюжетно-ролевые игры и т.д. Активные формы обучения позволяют моделировать различные виды профессиональной деятельности, воссоздать межличностные отношения (ориентированные на воспроизведение коммуникативных, нравственных, волевых и др. качеств личности), процедуры принятия коллективных решений учащихся в ситуациях, моделирующих реальные условия общественной жизни и профессиональной деятельности и т.д. Кроме того, изучение на этапе профессионального обучения профессиональной морали и этики поведения, моделирование проблемных ситуаций профессиональной деятельности, развитие социальных навыков позволяет, на наш взгляд, более благоприятно преодолеть кризисы профессионального становления (кризисы профессионального выбора, профессиональной адаптации, профессиональных ожиданий и др.).

Таким образом, духовно-нравственное развитие личности оказывает позитивное влияние на ее саморазвитие и профессиональную самореализацию. В связи с этим необходимо нравственное обогащение профессионального образования. Перед нами ставится задача разработки технологии развития нравственного компонента субъекта профессионального образования, направленной на стимулирование профессионального роста, самореализации личности и решения конкретных трудовых задач.

#### Литература

1. Вайзер, Г.А. XII симпозиум по проблеме смысла жизни / Г.А.Вайзер // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 179–181.
2. Волченко, Л.Б. На работе, в гостях и дома / Л.Б. Волченко. – М.: Знание, 1985. – 64 с.

3. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф.Зеер. – 4-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
4. *Кант, И.* Лекции по этике / И. Кант; пер. с нем.: А.К. Судаков, В.В. Крылова; общ. ред., сост. и вступ. ст. А.А. Гусейнова. – М.: Республика, 2000. – 431 с.
5. *Климов, Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
6. *Красникова, Е.А.* Этика и психология профессиональной деятельности: учебник / Е.А. Красникова – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 208 с.
7. *Красовский, Ю.Д.* Управление: моральные основы делового поведения / Ю.Д. Красовский. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
8. *Лазутина, Г.В.* Профессиональная этика журналиста: учеб. пособие по журналистике / Г.В.Лазутина. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 208 с.
9. *Макаренко, А.С.* О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1988. – 255 с.
10. Мы живем среди людей: Кодекс поведения / авт.-сост. И.В. Дубровина. – М.: Политиздат, 1989. – 383 с.
11. *Пономаренко, В.А.* Психология духовности профессионала / В.А.Пономаренко. – М.: РАО, 1997. – 289 с.
12. *Попов, Л.М.* Добро и Зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, П.Н. Устин, О.Ю. Голубева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
13. *Пряжников, Н.С.* Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2003. – 476 с.
14. *Сухомлинский, В.А.* Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – 228 с.
15. *Фонарев, А.Р.* Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 506 с. ■

## МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Д.Р. Григорьева

**Ключевые слова:** познавательная активность, межпредметные связи.

**П**реобразования, происходящие в политической, социальной, экономической и других сферах в нашей стране за последние годы, выдвигают все новые и новые требования к профессиональной подготовке специалистов, которая в настоящее время не может сводиться лишь к решению, хотя и важной, но все же частной задачи – усвоению профессиональных знаний, умений и навыков. Основной задачей высшей школы сегодня является подготовка специалистов, способных творчески подходить к решению постоянно нарастающих проблем в развитии производства, науки и культуры. В связи с этим, современные тенденции в обучении напрямую связаны с активизацией мыслительной, познавательной деятельности студентов.

Как показывает историко-педагогический анализ различного рода теорий обучения и воспитания, все они, так или иначе, делают важный упор на принцип активности, на проблемы активного начала в учебной деятельности индивида. Наиболее значимой сферой проявления активности личности является познавательная деятельность. Исходя из понимания, что активность личности представляет собой определенную психологическую детерминанту поведения на уровне установок, интересов, устремлений и убеждений, познавательную активность студента можно отнести к психологической переменной, выступающей в виде инвариантов познавательных потребностей, реализуемых в тех или иных видах интеллектуальной деятельности.

Как известно, понятие «деятельность» является фундаментальной категорией теории познания, отсюда учебная деятельность, как специфическая форма познавательной активности субъекта, ориентирована на овладение специальным опытом в контексте развития индивидуальных способностей (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.Я. Ляудис, Л.С. Выготский).

В этой связи важно отметить, что именно проявление активности обучающихся в процессе познания и послужило основанием для введения в научный оборот понятия «познавательная активность». Ее сущность понимается учеными как направленная актуализация ранее усвоенных знаний или способов деятельности и применение их в новых условиях, когда в процессе взаимодействия субъекта (студента) с объектом познания происходит не только углубление знаний первого, но и выработка его личностного отношения к усваиваемым знаниям и самому познавательному процессу. Таким образом, понятие «познавательная активность» можно отнести к сложным, обобщенным понятиям; оно содержит в себе характеристики базовых категорий «познание» и «активность» и отражает в своей совокупности цель познавательной деятельности, средство ее достижения и результат. Отсюда, познавательная активность индивида проявляется в направленности и устойчивости его познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, а также в мобилизации волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели.

Формирование специально организованной познавательной деятельности студентов в системе занятий предполагает, помимо всего прочего, обязательное применение межпредметных связей (приобретение различных знаний, базирующихся на интеграции их содержания, форм и методов) в образовательном процессе вуза, что способствует решению таких вопросов, как:

– организация познавательной деятельности студентов, предусматривающей обучение сложным обобщенным умениям и приемам учебной работы, общим для ряда предметов;

– комплексное использование средств активизации познавательной деятельности студентов, методов и форм учебной работы, наглядных пособий, типичных для предметов, между которыми устанавливается связь;

– использование методических приемов для создания проблемных ситуаций и путей их разрешения на основе привлечения знаний из различных учебных курсов;

– развитие мыслительных операций и практических умений, необходимых для решения межпредметных проблемных вопросов, заданий (анализ, сравнение, составление плана решения проблемы, определение межпредметного понятия, обобщение материала, формулирование вывода, проведение вычислений и др.);

– разработку и применение системы межпредметных проблемных вопросов, с включением их в самостоятельную работу, учебную и производственную практику, курсовое и дипломное проектирование и т.д.

Исходя из этого, межпредметные связи можно рассматривать как необходимый элемент и системы проблемного обучения, где учебные дисциплины и их отношения не противопоставляются друг другу, а объединяются в системы, достигая тем самым обобщения знаний и на этой основе формирования целостного мировоззрения и целостной личности. Иначе говоря, познавательная деятельность и учебные предметы, являясь системными объектами образовательного процесса, представляют собой то единство общего и особенного, что и выступает, в конечном счете, в качестве дидактических основ определения межпредметных связей. При этом наиболее успешно организация познавательной деятельности средствами межпредметных связей осуществляется при соблюдении следующих условий:

– конкретизация методических подходов на отдельных занятиях курса, смежных курсов или в целых учебных темах разных предметов с определением межпредметных познавательных задач по этапам решения проблемы;

– планирование системной работы для определения основных направлений в содержании, методах и формах организации познавательной деятельности на занятиях по предметам, между которыми устанавливаются связи;

– коррекция разработанных и использованных методов на основе обратной связи посредством взаимоконтроля преподавателей разных курсов.

Рассматривая вопрос о применении разнообразных методических средств, которые применяются с учетом согласованности и взаимосвязи содержания аудиторных занятий и внеаудиторных форм учебной деятельности работы студентов, можно предложить средства, условно подразделяемые на две группы.

1. Обычные методические средства, характерные для обучения в целом, но в своей основе ориентированные на установление межпредметных связей. К ним относятся: включение в содержание лекций учебного материала смежного предмета; беседа на основе воспроизведения знаний из другого предмета; задания для самостоятельной работы по другим предметам; постановка межпредметных проблемных вопросов, охватывающих комплекс проблем; широкое использование дидактических игр (например, кроссвордов межпредметного содержания); выступления студентов с научными работами по материалам других учебных дисциплин и т.д.

2. Новые методические средства, специфические для межпредметных связей, направленные на обогащение системы методов обучения. Сюда относится работа на занятиях с учебной информацией нескольких учебных курсов; выполнение самостоятельных и контрольных работ, тестов, которые разрабатываются и оцениваются

преподавателями ряда дисциплин; обучение студентов моделированию межпредметных задач и пр.

Как показывает практика, использование межпредметных связей оказывает всестороннее влияние на весь процесс обучения, начиная от постановки целей и задач и до его непосредственной организации и результатов. В первую очередь, это объясняется определенной полифункциональностью интеграции научного знания, которую выполняют межпредметные связи, осуществляющие при этом и соответствующие формирующие функции – *образовательную* (формирование целостной системы знаний обучающихся, способствующей созданию в их сознании единой научной картины мира), *координирующую* (согласование учебных задач по родственным предметам с точки зрения общности трактовки изучаемых понятий, явлений и процессов), *развивающую* (деятельностно-практическое самообогащение в процессе осуществления познавательной деятельности) и *воспитывающую* (развитие способности к изменению своей деятельности).

Развивающая функция межпредметных связей обеспечивает при этом высокую самостоятельность, познавательную активность и широту интересов учащейся молодежи. И это достигается как при установлении взаимной согласованности содержания преподаваемых учебных дисциплин, так и при оптимальном учете учебно-воспитательных задач, обусловленных спецификой каждого учебного предмета, что способствует, в конечном счете, достижению большего эффекта в профессиональной подготовке студентов, в гармоничном развитии всех сфер их интеллектуальной и эмоциональной деятельности. К этому также добавим, что на основе существования межпредметных связей продуктивно строится и согласованная деятельность всего преподавательского состава любого вуза, как, собственно, и всех его подразделений, чем достигается и

столь важный момент, как координированное управление всем ходом образовательного процесса.

Из выше изложенного можно сделать предварительный вывод, что использование межпредметных связей в структуре учебного процесса имеет огромное образовательное, воспитательное и развивающее значение, что особенно наблюдается в условиях лично-ориентированного образовательного процесса, ставящего своей целью эффективное развитие и саморазвитие каждого субъекта познавательной деятельности. Следует отметить, в связи с этим, что в процессе познавательной деятельности, осуществляемой на основе межпредметных связей, формируются также *межпредметные умения*, которые представляют собой своеобразный синтез обобщенных знаний, способов и методов познания, направленных на установление связей между предметными знаниями, их обобщение и раскрытие общего в частном [1]. Отсюда, межпредметные умения — это обобщенные познавательные умения высокого уровня развития, которые носят комплексный характер и включают действия разной степени обобщенности, в частности, такие, как: предметные действия, связанные с содержанием конкретного материала различных предметов; обобщенные действия, характеризующие в целом мыслительную поисковую деятельность и приобретающие специфику в условиях межпредметных связей и т.д.

Более того, межпредметные связи способствуют приобретению в познавательной деятельности новых научных идей и методов, новых подходов к организации научного поиска, а также формированию мировоззрения на основе социального опыта научного познания объективного мира. Как показывает вузовская практика, в случаях грамотного использования межпредметных связей в познавательной деятельности студентов, у последних открываются дополнительные возможности и для личностного развития, поскольку у

них начинает вырабатываться новый стиль умственной деятельности, который характеризуется широтой мировоззренческого подхода и способностью к продуктивному творчеству.

Одним из важных средств реализации межпредметных связей в образовательном процессе вуза служат *межпредметные познавательные задачи* (связанные с установлением и усвоением связей между структурными элементами учебных дисциплин), успех которых имеет место только при условии их систематического использования преподавателями различных предметов в сочетании с другими методическими средствами реализации межпредметных связей. Межпредметная задача представляет собой, по сути, познавательную задачу и отличается рядом специфических особенностей:

- требует активной умственной деятельности, напряжения памяти, мышления, эмоционально-волевых процессов, развития воображения и речи;

- развивает процессы воображения, мысленного моделирования новой системы знаний, создания нового идеального образа изучаемого объекта действительности;

- способствует возникновению новых обобщенных понятий и представлений, которые опираются на дедуктивные способы сравнения, абстрагирования и обобщения, характерные для теоретического мышления;

- устанавливает межпредметные связи, формирует обобщенные межпредметные понятия и новый способ мышления, основанный на умении видеть общее в частном, анализировать частное с позиций общего;

- ведет к формированию познавательной активности, способствует творческому саморазвитию личности как субъекта учебной деятельности [2, с.94–95].

Приобретению обобщенных знаний, как показывает практика, содействует осуществление следующих видов межпредметных задач:



– конкретизация уже известного понятия, расширение его признаков, сферы действия, углубление в сущность с учетом применения в разных предметах;

– объяснение причинно-следственных связей явлений с помощью знаний из других предметов, их научное обоснование;

– введение нового понятия с опорой на эмпирическую базу ранее изученных в разных предметах фактов, их последующее индуктивное обобщение;

– выведение нового, более общего понятия (закона) из более частных предметных понятий (законов);

– обобщение знаний из разных предметов в комплекс, всесторонне раскрывающий объект или проблему;

– применение знаний из разных предметов для доказательства общих теоретических положений (законов, теорий, идей);

– применение предметных знаний в различных видах практической деятельности студентов [1].

Исходя из этого, а также в соответствии с логической направленностью решения межпредметных задач принято выделять три основных типа:

1) индуктивные, в которых обобщению подвергаются факты из различных учебных предметов;

2) частично индуктивные, в которых происходит межпредметное обобщение уже обобщенных предметных знаний (понятий, теорий, законов);

3) дедуктивные, требующие доказательства общепредметных положений с помощью знаний из различных предметов [2, с.83–84].

В связи с этим отметим, что обобщение межпредметных связей в ходе решения межпредметных задач может происходить на различных уровнях, как понятийно-фактическом, понятийно-теоретическом, понятийно-практическом, так и философско-мировоззренческом. При этом важно учесть, что решение межпредметных задач должно осуществляться на основе позна-

вательной деятельности посредством конкретизации и обобщения знаний с позиций общенаучных идей взаимосвязи. Это дает возможность осуществлять межпредметные связи на следующих уровнях:

– на *внутрипредметном* (между темами определенного учебного предмета, например, менеджмента организации, теории организации, организационного поведения и т.д.).

– на уровне предметов одного цикла, принадлежащих к одной группе или разным группам предметов (*внутрицикловые связи*, например, между введением в экономическую теорию, микроэкономикой, макроэкономикой, историей экономических учений – курса экономической теории; связи между математическим анализом, теорией вероятностей и математической статистикой – курса математики и т.д.);

– на уровне предметов, принадлежащих к разным циклам (общепредметные связи, например, между экономической теорией и философией, математикой и психологией и др.).

Важно, чтобы все эти связи были подвижны, логично переходили одна в другую и отражали диалектичность отношений.

Таким образом, использование межпредметных связей в процессе познавательной деятельности способствует:

– более глубокому осознанию студентами в контексте их предстоящей профессиональной деятельности общих процессов, явлений, идей, теорий, законов, понятий, фактов и связей между ними;

– значительному расширению содержания теоретической и методической подготовки студентов за счет обобщенных приемов мыслительной и практической деятельности;

– активизации процессов становления всех компонентов профессионально направленной личности будущего специалиста в ходе овладения им обобщенными способами оперирования знаниями;

– ясному пониманию студентами единства профессионально-педагогических и

специально-научных целей обучения в высшей школе;

– существенному усилению мотивации к познавательной и профессиональной деятельности будущих специалистов через интерес к смежным предметам.

Исходя из этого, в процессе познавательной деятельности при осуществлении межпредметных связей происходит более тщательная разработка основных этапов познавательной деятельности студентов, а также общего направления технологии обучения в работе преподавателей. При этом конкретизируется и выбор учебной проблемы на основе учета задач профессионально-личностного становления студентов, интеграции их знаний, а также научных идей, заложенных в каждом конкретном учебном материале смежных предметов.

В заключение отметим, что данная статья не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы. Дальнейшие исследования могут касаться разработки педагогических условий развития познавательной активности студентов вузов и углубленной разработки отдельных компонентов, связанных с технологией использования межпредметных связей.

#### Литература

1. Межпредметные связи как дидактическая проблема и некоторые аспекты ее исследования // Советская педагогика. – 1972. – № 8. – С. 84–90.
2. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 184 с. ■

## ПРОБЛЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

**О.Н. Гараева**

**Ключевые слова:** стимулирование, мотивация, самосовершенствование, совершенствование, экологическая культура.

**П**роблема педагогической оценки стимулов экологической культуры учащихся актуальна в связи с тем, что у учащихся недостаточно сформирована экологическая, гуманная, нравственная ответственность. Важную роль в стимулировании экологической мотивации совершенствования экологической культуры учащихся принадлежит учителю. В процессе обучения на уроках формируются научная картина мира, мировоззрение – является базисом самосовершенствования экологической культуры учащихся.

Таким образом, огромную роль в убеждении учащихся играет учитель. Он может следить не только за тем, как у учащихся возникают намерения, но и как они реализуются. Педагогический коллектив должен

создавать такие условия, которые помогут учащимся перейти к мысли, что выход из экологического тупика существует [6].

Опасность самоуничтожения человечества в результате бездумного потребительского природопользования требует пересмотра взглядов на отношение людей к природе, на характер их взаимодействия с природной средой, ставит перед обществом, школой, педагогической наукой проблему поиска путей формирования экологической культуры личности с раннего детства [5].

Культура – та область человеческого бытия, где следует искать ответы на экологические проблемы, поскольку в её основании лежат смысло-жизненные ценности или, как чаще говорят, общечеловеческие

ценности. Поэтому культуроведческий подход к экологической проблеме представляется вполне корректным и оправданным.

Уровень сформированности экологической культуры является результатом воспитания, главной функцией которого является подготовка подрастающего поколения к жизни в этом мире, а для этого оно должно его знать, овладеть системой нравственных норм по отношению к нему, в том числе и к природе. Нравственность предполагает стремление к самосовершенствованию, духовному развитию, невозможность «переступить черту». Оберегая природу, заботясь о сохранении ее целостности, человек, прежде всего, сохраняет себя, свой внутренний мир, гармонизирует свои отношения с окружающей средой.

Человек познает мир на протяжении всей жизни, и самым важным периодом этого понимания является учеба в школе, когда закладываются основы наук, на базе которых в сознании человека выстраивается научная картина мира. От этого в дальнейшем будут зависеть характер взглядов и убеждений человека, его миропонимание и поступки. Без изменений в культуре природопользования нельзя рассчитывать на позитивные изменения в экологии, именно культура способна привести в соответствие деятельность человека с биосферными и социальными законами жизни.

Формирование экологической культуры – цель экологического образования, поэтому ведем речь о стратегии экологического образования. Среди них существенным является ориентация экологического образования в современных условиях на формирование гражданских качеств личности. Необходимо содействовать формированию у учащихся нового взгляда на окружающий мир, приобретению чувства личной ответственности за то, что происходит с природой, и достижению хотя бы относительной гармонии с окружающим миром. Путь к этому проходит через освоение знаний по экологии; через изучение традиций, преданий, мифов и легенд, искусства и фольклора

родного края; через сохранение естественных памятников природы [4].

Исследованием экологической культуры занимается история, философия, культурология, социология, педагогика, психология и другие науки. Каждая область поднимает свою проблему, связанную с экологической культурой. Изучение других предметов позволяет вооружить учащихся знаниями о природе.

Изучение общественно-исторических и гуманитарных предметов обращает внимание учащихся на индивидуальное и общественное отношение к окружающей природной среде. В условиях межпредметной связи достигаются определенные результаты воспитания экологической культуры учащихся, которые проявляются в их знаниях, убеждениях, действиях.

Таким образом, актуальность проблем самосовершенствования экологического образования и воспитания возрастает. Это вызвано:

- необходимостью повышения экологической культуры человека;
- необходимостью постоянного сохранения и улучшения условий жизни человека на Земле;
- необходимостью решения актуальных проблем, связанных с уменьшением жизненного пространства, приходящегося на одного человека;
- необходимостью сохранения и восстановления, рационального использования и приумножения природных богатств;
- низким уровнем восприятия человеком экологических проблем как лично значимых;
- недостаточно развитой потребностью практического участия в природоохранной деятельности.

Эффективность воспитания экологической культуры у учащихся во многом обусловлена тем, насколько экологические ценности воспринимаются педагогом как жизненно необходимые и какие мотивы им движут в работе с детьми. Если учитель в своей деятельности руководствуется мо-

тивом «вынужден», то эффект снижается, если же он движим мотивом «хочу» или «не могу иначе», то и результативность воспитания экологической культуры возрастает.

Практика чаще показывает экокультурную несостоятельность учителя, что является серьёзным препятствием в формировании у школьников понимания экологии как нового видения мира, места и роли в нём человека.

Учитель, прошедший экологическую подготовку в учебном заведении, является носителем экологической культуры. Он понимает экологическую ситуацию планеты, страны и своего региона, знает свою гражданскую ответственность за сложившуюся ситуацию и практическую готовность ее изменить, владеет методико-профессиональными навыками развития у учащихся экологической культуры.

Базисным требованием к организации и проведению воспитания учащихся является следующее: основа всей воспитательной работы есть формирование у учащихся нужной мотивации, и на этом субстрате формируется экологическая культура учеников. Любые внешние воздействия, любые воспитательные влияния лишь в том случае действительны и дают положительный эффект, когда они созвучны, соответствуют потребностям учащихся. По мнению видного психолога С.Л.Рубинштейна, это звучит так: «Для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях» [7].

Начинать самосовершенствование экологической культуры важно с младшего школьного возраста. Так как приобретенные знания могут в дальнейшем преобразовываться в прочные убеждения [2].

В младшем школьном возрасте учебные действия прививаются в совместной

коллективной, учебной деятельности учащихся. В старшем школьном возрасте надо связывать овладение способами работы с усвоением приемов самообразования и самосовершенствования [9].

Следующим этапом стимулирования мотивации самосовершенствования экологической культуры учащихся последовательно продолжается в подростковом возрасте, с формирования «идеального Я» – осознанного личностного идеала. При сравнении, с которым возникает недовольство собой и желание себя изменить.

По утверждению Н.Ш.Чинкиной: «Самосовершенствование – это мотивированный, индивидуальный процесс, который взаимосвязан и зависит от самопознания, самоопределения, самоуправления и творческой самореализации» [8].

«Экологическое самосовершенствование – это нравственное самосовершенствование, которое основывается на осмыслении, оценке нравственных поступков и нравственном мышлении» [5].

Нравственное самосовершенствование происходит не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в процессах самопознания нравственного самоопределения, самореализации. Главным звеном нравственного самосовершенствования является разрешение противоречий, решение всегда усложняющихся задач нравственной самореализации.

В основу самосовершенствования мотивации экологической культуры учащихся необходимо положить проектную методику и принципы школьного самоуправления. Цель программы заключается в том, чтобы содействовать формированию у учащихся нового взгляда на окружающий мир, помочь им избавиться от потребительской психологии, приобрести чувство личной ответственности за то, что происходит с природой, и достичь хотя бы относительной гармонии с окружающим миром. Путь к этому проходит через освоения знаний по экологии; через изучение традиций, преданий, мифов и легенд, искусства и фольклора

ра родного края; через сохранение естественных памятников природы.

В процессе экологического образования старшего школьника к педагогическим условиям творческого самосовершенствования личности относится следующее: создание в педагогическом коллективе атмосферы значимости экологических проблем и необходимости экологического образования; систематическое повышение квалификации педагогического персонала; овладение методами экологического воспитания, экологической пропаганды среди родителей; осуществление регулярной работы с детьми в рамках технологии творческого саморазвития личности средствами экологии; выявление уровня экологической культуры – достижение в интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой сферах детской личности при ее взаимодействии с природой, предметами, людьми, и оценка себя.

Уделяя внимание творческому самосовершенствованию личности в процессе экологического образования старших школьников, важно сформировать у младших школьников первоначальные представления экологического характера. Дети усваивают, что механизмом связи является приспособленность строения и функционирования различных органов, контактирующих с внешней средой. Вторая позиция позволяет познакомить детей с группами живых организмов – сформировать первоначальные представления о некоторых экосистемах, пищевых зависимостях, которые существуют в них. Третья позиция берет начало в экологии человека, она позволяет дать первоначальные представления о биологических потребностях человека, которые могут быть удовлетворены лишь в нормальной жизненной среде. Четвертая позиция – это элементы социальной экологии, позволяющие продемонстрировать на некоторых примерах использования в хозяйственной деятельности природных ресурсов. Соблюдение перечисленных условий позволит выработать ответственное

и бережное отношение к разрешению проблем экологического кризиса.

В рамках дисциплин педагогического блока целесообразно рассматривать различные формы работы, направленные на экологическое воспитание: лекции, семинары, практикумы, экскурсии, беседы, постановку и проведение экспериментов, творческие, художественные виды деятельности, работу в малых группах, обучение через сотрудничество, «мозговой штурм», ролевые игры, дискуссии, инсценировки, решение проблемных экологических задач, междисциплинарные творческие и учебно-исследовательские проекты и пр. Все выше перечисленные способы организации учебного процесса ориентированы на создание условий для сочетания рационального и образного мышления, познавательного и деятельного поведения.

Изучение общественно-исторических и гуманитарных предметов обращает внимание учащихся на индивидуальное и общественное отношение к окружающей природной среде. В условиях межпредметной связи достигаются определенные результаты воспитания экологической культуры учащихся, которые проявляются в их знаниях, убеждениях, действиях.

При совершенствовании основ знаний по экологической культуре учащихся должны учитываться исходный уровень сформированности мотивации совершенствования экологической культуры.

Учитывая имеющиеся знания учащихся, учитель вырабатывает наиболее активные методы обучения, которые стимулируют познавательную самостоятельность, творческое мышление. Широко используется беседа с обобщением и выводом учителя, организуются проблемные ситуации, требующие их разрешения (например, доказать или опровергнуть целесообразность использования того или иного вида природных ресурсов в конкретных условиях).

Успех экологического образования и формирования экологической культуры учащихся зависит от его содержания, форм,

методов, приемов; реальной, локальных уровней, глобальной проблематики и т.д., а также уровня развития учащихся, от профиля характера их учебно-воспитательной и творческой деятельности. Планы, программы, циркуляры, советы и центры, основные и факультативные курсы по экологическому образованию имеют второстепенные значения, а при этом главную роль играет учитель, его личность и эрудиция, его теоретические и практические знания по экологии.

Воспитать в школьниках бережное отношение к природе, повысить уровень экологической культуры возможно лишь тогда, когда сами взрослые, будь то родители, или учителя, обладают определённым уровнем сформированности экологической культурой. Большинство учителей обеспокоены состоянием окружающей среды, однако это никак не сказывается на их активности. Подготовленность учителей начальных классов к воспитанию экологической культуры сталкиваются с такими проблемами, как слабая методическая подготовка; дефицит времени; недостаточная разработанность современных технологий в области воспитания экологической культуры; недостаточная помощь со стороны семьи; отсутствие методического материала; недостаточная помощь со стороны администрации школы. По мнению педагогов, наиболее неразработанной в воспитании экологической культуры школьников является их методическая подготовка в области современных образовательных технологий.

В первую очередь, экологически грамотным должен быть учитель, он должен быть носителем высокой экологической культуры и «экологически компетентным».

Разработка структуры экологической компетентности педагога имеет научно-теоретическое и практическое значение. Данная проблема лежит на стыке структурирования личностной культуры, педагогической культуры и культуры взаимоотношения с природой.

В структуру экологической компетентности должны входить такие показатели: высокий уровень экологических знаний; знание современных образовательных технологий в области воспитания; знание экологической обстановки в России и основных направлений государственной политики в области охраны природы; умение организовать различные виды деятельности в природе с целью формирования у школьника бережного отношения к ней; умение анализировать и обобщать передовой педагогический опыт в области воспитания экологической культуры; общие педагогические способности; отношение педагога к природе как ценности; умение анализировать результативность общения в процессе экологической деятельности; стремление повышать уровень экологической культуры.

На современном этапе развития экологического образования возникла необходимость обновления методов, средств и форм организации обучения. Последняя проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий. Обновление образования подрастающего поколения требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения [11].

Направления совершенствования экологического образования:

- пропаганда средствами массовой информации экологических знаний;
- совершенствование профессионального уровня педагогов, занимающихся экологическим образованием и воспитанием, расширение подготовки специалистов в области экологии;
- широкое использование таких форм экологического образования и воспитания, как работа в заповедниках и национальных парках, в ботанических садах, создание экологической тропы, музеев природы;
- проведение экскурсий экологического содержания;
- формирование у учащихся личностного отношения к сохранению окружаю-

щей среды, активной жизненной позиции. Развитие у детей, начиная с дошкольного возраста, потребности общения с природой;

– использование новых информационных технологий в экологическом образовании и воспитании [10].

Как правило, ученику трудно самостоятельно оценить состояние природы и высказывать предположение о будущем ее состоянии. Поэтому важно приучать учащихся к общению со специалистами, занимающимися вопросами охраны окружающей среды. Учитель должен научить учащихся грамотно формулировать вопросы, брать интервью у ученых краеведов и, опираясь на их данные, обоснованно излагать свою точку зрения.

Огромное значение личности учителя придавал великий русский педагог К.Д.Ушинский. Он указывал: «...Многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказания и поощрений... В воспитании все должно основываться на личности воспитателя... В каждом наставнике... важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения...» [12]. Следовательно, центральная фигура в преподавании экологических знаний учащимся является учитель, его экологическая ответственность перед молодым коллективом.

Современному учителю необходимо знать сущность актуальных проблем взаимодействия природы и общества, и воспитывать ответственное отношение учащихся к природной среде [3].

Таким образом, ученику необходимо сочетать данные ближайшего окружения с расширенными представлениями о глобальности экологических проблем. Прояв-

ля заботу к природе родного края, учитель воспитывает в учениках любовь к природе. Как отметил, один из писателей, «сохранение природы требует усилий всех людей, населяющих земной шар. Рана, нанесенная природе на одном континенте, не может пройти бесследно на другом» [1]. Человек является частью природы. Без природы он не может дышать, питаться, получать тепло, свет и жилище.

Экологическое воспитание охватывает всю жизнь человека, а не только короткий отрезок времени. Целью экологического воспитания является формирование мировоззрения человека, что он одно целое с природой, и направлять свою практическую деятельность на ее охрану. Большую помощь в экологическом воспитании учащихся оказывают средства массовой информации.

#### Литература

1. *Алексеев, С.В.* Экология: учебное пособие для учащихся 10-11 классов общеобразовательных учреждений разных видов / С.В. Алексеев. – СПб.: СММО Пресс, 1997. – 320 с.
2. *Алексеевко, В.Н.* Научно-педагогические основы культуросообразного экологического образования школьников: автореф. ... канд. пед. наук / В.Н. Алексеевко. – Ростов на Дону, 1999. – 26 с.
3. *Бакланова, С.Л.* Формирование готовности учащихся старших классов к природоохранной деятельности в экономическом образовании: автореф. ... канд. пед. наук / С.Л. Бакланова. – Новосибирск, 2000. – 23 с.
4. *Кавтарадзе, Д.Н.* Природа: от охоты – к заботе? / Д.Н. Кавтарадзе // Знание – сила. – 1990. – № 3. – С. 1–12.
5. *Львова, В.Ю.* Формирование экологической культуры у подростков в учебно-воспитательном процессе средних общеобразовательных школ: автореф. ... канд. пед. наук / В.Ю. Львова. – Чебоксары, 1998. – 17 с.
6. *Молчакова, Н.* «Друзья радуги», «Зеленая планета» / Н. Молчакова, Т. Феодосова // Директор школы. 2008. – № 1. – С. 69–72.
7. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1940. – 596 с.

8. Стимулирование мотивации творческого саморазвития личности: психолого-педагогические аспекты: сб. стат. и тез. Второй Всероссий. науч.-практ. конф. – Набережные Челны, 2004. – 284 с.

9. Самосовершенствование, самореализация личности: психолого-педагогические аспекты: сб. стат. и тез. Второй Всероссий. науч.-практ. конф. – Набережные Челны, 2004. – 355 с.

10. Прикамский регион: природа, население, хозяйство: сб. стат. и тез. регион. науч.-практ. конф. – Набережные Челны, 2005. – 152 с.

11. Сивоглазов, В.И. Экология России. Книга для учителя. Методический комментарий / В.И. Сивоглазов, Т.С. Сухова, Т.А. Козлова. – Изд. 2-е. – М.: АО «МДС», 1996. – 160 с.

12. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании: собр. соч. в 11 т. / К.Д. Ушинский. – М.; Л.: АПН Р. – Т. 2.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ И КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СТАТУС

Л.Ю. Романова

**Ключевые слова:** нравственность, саморазвитие.

**Ф**ормирование нового содержания требований к профессионально-нравственной составляющей профессиональной деятельности учителя в современных условиях обуславливает необходимость осмысления (уточнения) сущностной характеристики феномена профессионально-нравственного саморазвития учителя как педагогической категории.

Это предполагает рассмотрение данного феномена в контексте близких и одновременно составляющих его смысловое значение понятий, таких как «нравственность», «мораль», «этика», «нравственная культура», «профессиональное развитие», «профессиональное саморазвитие» на основе сравнительно-сопоставительного анализа их сущности, структуры и содержания. При этом ключевыми в этом понятийном ряду нам представляются понятия «нравственность» и «профессиональное саморазвитие», интеграция содержания которых и дает искомый термин «профессионально-нравственное саморазвитие».

Как известно, термин «нравственность» берёт своё начало от слова «нравы». По-латыни «нравы» звучат как морас – мораль. Нравы – это те эталоны и нормы, которыми руководствуются люди в своём поведении,

в своих поступках. Толковый словарь русского языка даёт следующее определение нравственности: «Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [10, с.423].

В древнеримской культуре словом «мораль» обозначался широкий круг явлений и свойств человеческой жизни: нрав, обычай, характер, поведение, закон, предписание моды и т. д. Впоследствии от этого слова было образовано другое – *moralis* (букв. относящийся к характеру, обычаям) и позднее (уже в IV в. н. э.) термин *moralitas* (мораль). Следовательно, по этимологическому содержанию древнегреческое *ethica* и латинское *moralitas* совпадают.

В настоящее время слово «этика», сохранив свой первоначальный смысл, обозначает философскую науку, а под моралью понимаются те реальные явления и свойства человека, которые изучаются этой наукой. Так, основными сферами морали выступают культура поведения, семейно-бытовая мораль, трудовая нравственность. В свою очередь, структура этики как науки выражает исторически закрепившиеся за ней функции: определение границ нравственности



в системе человеческой деятельности, теоретическое обоснование нравственности (ее генезиса, сущности, социальной роли), а также критически-ценностная оценка нравов (нормативная этика).

Здесь необходимо отметить некоторые отличия нравственности от морали, хотя на уровне обыденного сознания эти понятия признают синонимами. По этому поводу имеется несколько точек зрения, не исключаящих, а, наоборот, дополняющих друг друга, выявляющих некоторые нюансы. Если мораль понимается как форма общественного сознания, то к нравственности относятся практические поступки человека, обычаи, нравы.

В несколько ином плане мораль выступает регулятором поведения человека посредством строго фиксированных норм, внешнего психологического воздействия и контроля, либо общественного мнения. Если соотнести нравственность с таким образом понимаемой моралью, она представляет собой сферу нравственной свободы личности, когда общечеловеческие и социальные императивы совпадают с внутренними мотивами. Нравственность оказывается областью самодетельности и творчества человека, внутренней установкой творить добро [3; 5].

Следует указать еще на одно толкование морали и нравственности. Первое – это выражение человечности (гуманности) в идеальной, завершенной форме, второе фиксирует исторически конкретную меру морали. В русском языке нравственное, отмечал В.И.Даль, есть то, что противоположно телесному, плотскому. Нравственный – относящийся к одной половине духовного бытия; противоположное умственному, но составляющее общее с ним духовное начало. К умственному В.И.Даль относит истину и ложь, а к нравственному – добро и зло. Нравственный человек – это добронравный, добродетельный, благоденствующий, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека, с долгом честного и чистого сердцем гражданина [4].

Нравственная культура личности – это характеристика нравственного развития личности, в которой отражается степень освоения ею морального опыта общества, способность последовательного осуществления в поведении и отношениях с другими людьми ценностей, норм и принципов, готовность к постоянному самосовершенствованию. Личность аккумулирует в своем сознании и поведении достижения нравственной культуры общества. Задача формирования нравственной культуры личности заключается в достижении оптимального сочетания традиций и новаций, в соединении конкретного опыта личности и всего богатства общественной морали. Элементами нравственной культуры личности являются культура этического мышления («способность морального суждения», умение пользоваться этическим знанием и различать добро и зло), культура чувств (доброжелательное отношение к людям, заинтересованное и искреннее сопереживание их горестей и радостей), культура поведения и этикет [5].

Нравственная культура имеет две основные формы. С одной стороны, нравственная культура – концептуальная модель общечеловеческой ценности, которая принимается людьми как безусловное, всецелое, неистощимое содержание жизни.

С другой стороны, нравственная культура – живая действительность. Это реальная связь сегодняшних учебных и межличностных взаимодействий педагога, его готовность к изменяющимся условиям деятельности, его активность по овладению профессиональными и нравственными принципами организации профессиональной деятельности, его нравственная способность открывать в профессиональной деятельности личностный смысл. Другими словами, нравственная культура сложна и внутренне противоречива.

В процессе воспитания личности исключительно важное значение имеет формирование ее нравственности. Дело в том, что люди, будучи членами социальной сис-

темы и находясь во множестве общественных и личных связей между собой, должны быть определенным образом организованы и в той или иной мере согласовывать свою деятельность с другими членами сообщества, подчиняться определенным нормам, правилам и требованиям.

Понимание этого и побуждает личность вести себя в соответствии с моральными требованиями общества, совершенствовать свое поведение, что одновременно означает и ее моральное развитие. Но моральное усовершенствование поддерживается не только силой общественного мнения. Большую роль в этом играют нравственные обычаи, привычки и традиции, которые культивируются в обществе. Люди давно заметили, что нравственность личности не может основываться только на ее моральной сознательности, что она становится более прочной, когда соблюдение нравственных норм и правил приобретает характер привычных способов поведения и деятельности. Это имеет большое значение для воспитания. Поскольку соблюдение нравственных требований общества в конечном итоге зависит от самой личности, поскольку она выступает в качестве хранительницы и субъекта морального прогресса, вполне понятно, какое огромное значение приобретает нравственное воспитание, повышение его содержательности и педагогической действительности. Многие педагоги считают, что нравственное воспитание не только оказывает решающее влияние на формирование положительных качеств личности, но и является главной задачей школы и должно быть в центре воспитательной деятельности, а значит и учителя.

В настоящее время в сфере нравственности возрастает мера социальной неопределенности, и вместе с тем возрождаются ориентации на ценностно-смысловое раскрытие индивидуальности человека. Чтобы внутренне соответствовать новым социальным и социально-педагогическим условиям жизни, педагог должен совершенство-

ваться и в профессионально-нравственном плане.

Личность учителя должна быть включена в строящиеся на демократических началах, в проникнутые гуманизмом профессиональные, педагогические и этические отношения и должна быть непосредственно связана с обновляющейся практикой образования и культурой профессиональной деятельности. Учитель должен иметь нравственные установки, нравственные ценности, нравственную мотивацию как основания для собственного внутреннего развития, включиться в новые профессионально-нравственные отношения.

Исходя из этого, нравственное развитие личности педагога – это процесс ее единения с профессионально-нравственными идеалами, исторически сложившимися в национальной культуре страны на основе духовных ценностей, сохраняемых и транслируемых потомкам как национальное достояние.

По мнению В.В.Марковой, профессионально-нравственное саморазвитие – это постоянный, целенаправленный и осознанный процесс работы педагога над собой с целью повышения уровня профессионального и нравственного самосознания и поведения. Личностный рост – это стремление к компетентности, развитию способностей в той мере, в какой возможно биологически; приращение делового потенциала; результат активно осуществляемых человеком смысловых преобразований интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер. Развитие личности осуществляется в условиях социализации индивида и его воспитания. В дальнейшем личностное развитие зависит от самого субъекта, его стремления к саморазвитию, реализации личностного смысла [6].

Категория «саморазвитие» является одним из ключевых понятий современного мыслительного процесса во всех его проявлениях: в философии, социологии, пси-

хологии и весьма молодой отрасли человеческого знания – синергетике.

Интересный и ценный для нашего исследования вывод о соподчиненности понятий «самодвижение» и «саморазвитие» сделал в своем исследовании А.Е.Асмолов [1]. Если под самодвижением понимать спонтанное, самопроизвольное изменение некоторой системы под влиянием внутренних факторов и противоречий, но с учетом опосредованного воздействия внешних условий и особенностей изменяющейся среды, то оно является базовым понятием. Саморазвитие в этом ключе является высшим уровнем самодвижения, на котором происходят не хаотические, а направленные, осознанные изменения, приводящие к качественной трансформации элементов системы и их функций, а также появлением и усложнением новых динамических связей и взаимоотношений со средой [15, с.36].

Итак, мы выделяем еще одну существенную характеристику саморазвития – определенный способ реагирования человека на воздействие среды. По мнению психолога В.В.Марковой, «сущность всякого саморазвития заключается в качественном изменении видения мира, самого себя, своей роли в этом мире, перестройке не только в отношении с миром в целом, в общении с другими и самим собой, но и поступках, в деяниях, которые субъект начинает активно практиковать» [6, с.21]. Это сущность, прежде всего, саморазвития, потому что приоритет здесь принадлежит собственной активности саморазвивающегося субъекта. Любые развивающие воздействия могут быть успешными лишь постольку, поскольку человек действует сам, пусть даже вынуждено, даже вследствие принуждения, но сам. «Диалектически совмещаясь, отождествляясь, развитие и саморазвитие ни в коем случае не подменяют друг друга» [там же, с.81]. Происходит диалектическое отождествление внешнего (развития) и внутреннего (саморазвития), которые, сколь бы полностью не совмещались, не

совпадали, не отождествлялись, не перестают быть противоположностями.

По мнению А.А.Бодалева, в педагогическом процессе педагог выделяет две существенные черты – саморазвитие организма и самоусовершенствование личности. Человеческий организм, саморазвиваясь, проявляет присущие ему свойства: как хорошие, так и дурные. Роль педагога сводится к предупреждению возможных отклонений и недочетов в саморазвитии, т.е. в его усовершенствовании [2].

Человек богат своими ресурсами, и возможности работы с ними не имеют каких-то жестких пределов. Интеллектуальные, физические, духовно-нравственные аспекты саморазвития ведут к становлению индивидуальности и развитию всего общества в целом. Что же понимают под саморазвитием педагоги? Согласно результатам анкетирования 33% респондентов, под саморазвитием понимают постоянное самосовершенствование, самообразование. 31% учителей считает, что саморазвитие – это, прежде всего, профессиональный рост. 15% опрошенных осознают, что саморазвитие – это принятие собственных ошибок и работа по их исправлению. Подавляющее большинство учителей понимает, что саморазвитие – это стремление вперед, оптимистичное отношение к жизни. Только оптимист способен положительно воздействовать на окружающих. Общение с оптимистом обогащает любого человека, рождает у человека стремление к познанию окружающего, а в дальнейшем – к саморазвитию [3].

В настоящее время в сфере нравственности возрастает мера социальной неопределенности, и вместе с тем возрождаются ориентации на ценностно-смысловое раскрытие индивидуальности человека. Чтобы внутренне соответствовать новым социальным и социально-педагогическим условиям жизни, педагог должен совершенствоваться и в профессионально-нравственном плане.

Исходя из этого, нравственное развитие личности педагога – это процесс ее едине-

ния с профессионально-нравственными идеалами, исторически сложившимися в национальной культуре страны на основе духовных ценностей, сохраняемых и транслируемых потомкам как национальное достояние.

Как известно, освоение учеником культурного наследия, нравственного опыта поколений осуществляется через учителя, его личность, культуру, гражданскую и нравственную позицию. Влияние личности педагога на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить никакими средствами, методами, технологиями. Для ребенка естественно то, что в процессе воспитания и обучения он развивается, становится личностью. Без зоркости к внутреннему содержанию действий ребенка, их нравственной составляющей деятельность педагога обречена на формализм.

Педагогическое руководство процессом нравственного развития учащихся во многом зависит от личных качеств учителя, его потребности в профессионально-нравственном росте, удовлетворение которой является важнейшим условием формирования себя и ученика как личности, развития способностей, приобретения знаний и умений.

Педагогу общеобразовательного учреждения отводится особая роль, поскольку именно он совместно с родителями вводит ученика в мир духовно-нравственных ценностей. Для учащихся личность взрослого – мощный фактор его разностороннего развития. Но и мир детства содержит в себе то нравственно ценное, что утрачено миром взрослых, и что можно обрести, глубоко проникнув в этот мир.

Не случайно А.Б.Орлов предлагает разрушить один из существующих стереотипов, проявляющийся в традиционных представлениях о соотношении мира взрослых и мира детей, взрослости и детства, в котором мир детей не является самостоятельным, поскольку, в соответствии с традиционным пониманием, мир человека – это

мир взрослого человека, а мир детей только его элемент. Мир взрослых формирует мир детей по своему образу и подобию, воспроизводя в процессе обучения и воспитания детей расширяющийся круг нерешенных и все более обостряющихся проблем [9, с. 113].

А.Б.Орлов предлагает перестроить сами основания отношений между миром взрослых и миром детей, отказавшись от централизованной на мире взрослых ассимилятивной парадигмы и направить усилия на создание психолого-педагогических условий для успешной аккомодации мира взрослости к миру детства с целью их гармонизации и совместного продуктивного развития, установив диалог миров взрослого и детского.

Важной задачей теории и практики является, особенно в условиях разработки и введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения, обеспечение школьного образования кадрами нового поколения педагогов, способных к такому диалогу на высоком уровне духовности и нравственности. Как полагает Л.М.Митина, процесс развития педагога и воспитанника должен идти синхронно, только у педагога этот процесс начинается гораздо раньше, причем он должен знать психологические закономерности и условия развития личности, прежде всего своей собственной. Обращение к внутреннему миру ребенка, к его реальному «Я» предполагает особое поведение педагога, основанное на реализации своего и детского духовно-нравственного потенциала [8].

Потребность в профессионально-нравственном саморазвитии, процесс формирования которого у педагогов системы общего образования является первостепенной задачей, можно рассматривать как одну из основных духовных потребностей, занимающих особое место в системе потребностей личности. Они интегрируют в систему мотивов, разнообразных отношений к миру и к себе, личностных смыслов, ценностей

и ценностных ориентаций человека, определяют его активность в различных видах деятельности и поведения.

В современных исследованиях по педагогике определены общие закономерности процесса формирования профессионально-личностного саморазвития учителя (В.В.Маркова, В.А.Сластенин, Н.К.Сергеев, Т.И.Шамова). В связи с этим В.А.Сластенин признает профессионально-личностное саморазвитие важнейшим элементом профессиональной деятельности, вне которого последняя неэффективна. Новые подходы к решению проблем профессионально-личностного саморазвития учителей, обоснованные в трудах В.И.Андреева, Л.И.Анцыферовой, Е.В.Бондаревской, А.А.Вербицкого, И.Ф.Исаева, Е.Н.Шиянова и др., создали дополнительную теоретическую и практическую базу для решения ее проблемы.

С этих позиций профессионально-нравственное саморазвитие является одним из механизмов становления личности и ее социального бытия, механизмом присвоения личностью богатств духовно-нравственной культуры, активно перерабатываемых ею в соответствии с индивидуальными особенностями, выработанным отношением, сформировавшимися ценностями и смысловыми установками.

Безусловно, нравственное саморазвитие личности педагога может происходить на всех ступенях ее становления: в допрофессиональный период, в процессе профессиональной подготовки, в условиях профессиональной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Это явление многоплановое. Но центральной на всех ступенях является потребность в профессионально-нравственном саморазвитии педагогов в процессе профессиональной деятельности, в условиях общеобразовательного учреждения, то есть там, где учитель реализует себя как личность, как профессионал, где проходит большая и основная часть его профессиональной жизнедеятельности.

На этапе профессиональной деятельности учителя особую роль играет постоянное повышение его профессиональной квалификации. Главной задачей при этом является формирование потребности в повышении уровня эффективности деятельности как отдельного педагога, так и системы в целом. Важно также, чтобы у него сформировалась потребность в продуктивном использовании профессиональных знаний педагога и профессионально-нравственная мотивация к повышению эффективности своего труда. Именно результат, когда он становится зримым, измеряемым не только самим педагогом, но и потребителем и заказчиком образовательных услуг, будет серьезным фактором в формировании потребности в профессионально-нравственном росте.

Содержание профессионально-нравственного саморазвития и методов его реализации в условиях профессиональной деятельности предполагает отражение основных составляющих структуры труда педагога:

- 1) профессионально-нравственные потребности и мотивы;
- 2) профессиональные психологические и педагогические знания;
- 3) профессионально-педагогические умения;
- 4) профессионально-нравственные способности;
- 5) профессионально-нравственные позиции и установки;
- 6) личностные особенности [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что *профессионально-нравственное саморазвитие учителя* в условиях общеобразовательного учреждения – это базовый процесс, отражающий постоянный, целенаправленный и осознанный процесс работы педагога над собой с целью повышения уровня профессионального и нравственного самосознания и поведения на основе выработки и реализации способности (профессионального умения) рефлексировать личностную аксиологическую систему

(личностные качества, ценности, отношения с позиций ценностей группы и общества) и формирования индивидуальной траектории духовно-нравственного поведения.

Профессионально-нравственное саморазвитие осуществляется через *психолого-педагогические механизмы*: самооценку, самоорганизацию, самоуправление. Управление собственным профессионально-нравственным развитием предполагает видение проблем этого процесса в своей жизнедеятельности, определение цели своего совершенствования в нужном направлении, создание индивидуальной программы профессионально-нравственного развития, достижение предполагаемого результата в ходе проявления должной активности и выработку нравственной позиции в профессиональной деятельности.

Основными *критериальными характеристиками* этого процесса являются формирование и развитие:

– таких важнейших профессионально-нравственных *качеств* как честность, порядочность, бескорыстие;

– *ценностей* профессиональной деятельности: гуманизм, ответственность, патриотизм и альтруизм, а также духовно-ценностных, творческих *отношений* учителя к миру;

– *умений* взаимодействия с учащимися на гуманистических принципах как основы его нравственной культуры. Это является условием развития личности учителя и находит благотворное отражение на уровне воспитанности его учеников.

## Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. *Бодалев, А.А.* Психологические условия гуманизации педагогического мышления / А.А. Бодалев // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 65–71.
3. *Бондаревская, Е.В.* Введение в педагогическую культуру / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Учитель, 1996. – 186 с.
4. *Даль, В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – Т. 2. – М., 1955. – 344 с.
5. *Исаев, И.Ф.* Сущность и основные тенденции формирования профессионально-педагогической культуры / Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология // И.Ф. Исаев. – Белгород, 1996. – С. 23–38.
6. *Маркова, В.В.* Формирование потребности в профессионально-нравственном совершенствовании педагога / В.В. Маркова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 4. – С. 53–59.
7. *Маслоу, А.* Мотивизация и личность / А. Маслоу // Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1999. – С. 85–105.
8. *Митина, Л.М.* Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина – М.: Флинта, 1998. – 287 с.
9. *Орлов, А.Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 245 с.
10. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1999. – 423 с.

## ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Р.А. Сабирова

**Ключевые слова:** психолого-педагогический феномен, оптимизация профессионального развития, оптимизация профессионального саморазвития учителя.

**П**едагогическое осмысление сущности категории «оптимизация профессионального саморазвития учителя» требует решить вопрос соподчинения исходных понятий и их ролевой функции в интегральном термине. Феномен «оптимизация профессионального саморазвития учителя» включает в себя общие систематизирующие категории и понятия меньшей степени обобщенности, что позволяет выстроить родовую цепочку: *профессиональное развитие – профессиональное саморазвитие – оптимизация – оптимизация профессионального саморазвития учителя.*

Центральным понятием является «профессиональное саморазвитие» (оно присутствует как в левой, так и в правой части данной понятийной цепочки). «Оптимизация» в данном случае подчинено процессу профессионального саморазвития, исполняя роль важнейшего способа эффективного саморазвития. Иначе говоря, «оптимизация» в данном случае подчинена всему термину «профессиональное саморазвитие», характеризуя цель осуществления процесса, и призвана подчеркнуть направленность и особенности профессионального саморазвития.

Таким образом, определение сущностной характеристики процесса оптимизации профессионального саморазвития учителя предполагает, на наш взгляд, анализ и уяснение: 1) сущности профессионального саморазвития как психолого-педагогического феномена; 2) значения термина «оптимизация» в педагогике; 3) специфики процесса оптимизации профессионального саморазвития.

Проанализируем данные направления и, прежде всего, *сущность профессиональ-*

*ного саморазвития как психолого-педагогического феномена.*

Учитель как субъект педагогического труда вносит свой индивидуальный творческий вклад не только в осуществление педагогической деятельности и развитие ученика, но и в свое собственное профессиональное развитие (саморазвитие), которое осуществляется в той или иной степени на протяжении всей его профессиональной жизнедеятельности.

По мнению В.А. Сластенина, профессиональное саморазвитие учителя в процессе его профессионально-педагогической деятельности представляет собой сложный, интегративный психолого-педагогический феномен, отражающий процесс и результат личностного развития педагога как профессионала, его становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний [5].

Очевидно, что определение характеристик такого сложного феномена требует содержательного и структурно-функционального терминологического анализа и, прежде всего, с позиций понимания *саморазвития личности* в философском и психолого-педагогическом аспектах.

В качестве исходных позиций важно отметить, что личность выступает развивающейся системой, «открытым», незавершенным бытием, и постоянная незавершенность – одно из внутренних условий ее способности к саморазвитию (Л.И. Анциферова, М.М. Бахтин и др.). Бесконечное возникновение и образование нового характеризует непрерывный процесс самодвижения личности. По мнению А.В. Петровского, это активный саморегулирующийся процесс, самодвижение от низших

к высшим уровням жизнедеятельности. Предполагается, что самодвижение – это не просто рост, это изменение, при котором количественные усложнения переходят в качественные [4].

Таким образом, *саморазвитие личности* представляет собой двуединство таких процессов, как:

1. Количественное и качественное расщепление, распутывание, наращивание внутреннего положительного потенциала личности, который при благоприятных условиях переходит в актуальное. Перевод из потенциального в актуальное происходит в соответствии с внутренними законами актуализации, опирающимися на внутренний потенциал личности.

2. Интериоризация существующих во вне социальных факторов, их усвоение на основе обогащающегося индивидуального потенциала личности.

В этой связи представляется важным определить специфику и отличия двух близких понятий «развитие» и «саморазвитие» личности.

Современная педагогика представляет развитие и саморазвитие личности как единый, целостный процесс, как две ступени и стороны одного и того же процесса по формированию качеств, обеспечивающих саморазвитие личности. Отечественными психологами и педагогами доказано, что уже в процессе развития самосознания в юношеском возрасте происходит формирование самостоятельности в такой степени, которая порождает новое отношение к себе и к своей деятельности, побуждая личность к саморазвитию. Осознавая свои новые потребности и возможности, человек стремится реализовать их в познавательной деятельности и переходит от развития к саморазвитию [1].

И в этом смысле развитие и саморазвитие существенно отличаются друг от друга: первое – это средство формирования второго, а второе продукт, результат первого. В саморазвитии человек – и субъект, и объект деятельности, что вызывает активную реф-

лексию и определяет своеобразие структурных компонентов этой деятельности. К ним относятся собственное целеполагание, внутренняя потребность в самообучении, самоорганизации познавательной деятельности. 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.

Условиями профессионального саморазвития являются доминирование активного познавательного интереса в мотивационной структуре личности педагога и творческий характер профессиональной деятельности. Первое условие выполняется, если усилия педагога 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 педагога на творчество. Тогда обязательные репродуктивные действия являются частью собственно творческого процесса.

Следовательно, развитие и саморазвитие – это единый процесс, в основе которого лежат самостоятельность как базовая черта личности и доминирование познавательной профессиональной мотивации. В саморазвитии происходит развитие компонентов творческой активности, которая является и причиной, и результатом самообучающей деятельности. Познавательная мотивация, лежащая в основе саморазвития, становится исходным моментом развития профессиональной мотивации и направленности личности специалиста. Таким образом, мотивация не только побуждает педагога к активности в познавательной деятельности, но и пронизывает весь процесс профессионального саморазвития специалиста, придает ему глубокую осознанность и целенаправленность.

Опираясь на выявленную нами в психологическом плане специфику развития



и саморазвития личности, феномен «*профессиональное саморазвитие*» можно представить как:

1. Сложный интегрированный процесс, элементы которого касаются целостной личности. Развитию подлежат:

– потребности как первичное в развитии, возвышение интересов, мотивов, чувств;

– профессиональные представления личности педагога, возникающие в ходе его профессионального взаимодействия;

– эмоционально-волевая сфера личности педагога, которая является интегрирующим началом, увязывающим в единую целостность все компоненты личности;

– способность к рефлексии (саморефлексии), которая является ведущим механизмом, обеспечивающим дальнейшее профессиональное саморазвитие личности.

2. Процесс профессионального саморазвития обусловлен профессионально-личностным потенциалом (ресурсом) и поэтому глубоко индивидуален.

3. Фактором профессионального саморазвития являются профессионально-ценностные отношения, в которые включена личность, а субъектность среды есть потенциал для дальнейшего профессионального саморазвития.

По-другому говоря, процесс профессионального саморазвития педагога можно представить как процесс профессиональной социализации на основе самоактуализации личностного потенциала, через развитие рефлексии и профессиональных взаимодействий.

С этих концептуальных позиций профессиональное саморазвитие учителя включает в себя, в первую очередь, педагогическую направленность в качестве важнейшей составляющей с учетом специфики учителя как профессионала. При этом эмоциональная направленность (положительное отношение, любовь к детям, интерес к педагогической деятельности и желание заниматься ею) и активно-деятельностная направленность (высокий уровень активности в деятельности, актуализирующий

общие и специальные педагогические способности, проявляющиеся в процессе и результатах деятельности) сочетаются и находятся в гармоничных отношениях.

Большинство разработок проблем профессионального развития и саморазвития педагога обращает внимание на выявление трех его основных аспектов: *индивидуального, личностного и субъектного*. По Б.Г. Ананьеву, индивидуальный аспект определяется уникальностью и неповторимостью каждого человека; личностный аспект обуславливается комплексом его социальных отношений; субъектный аспект детерминирован поиском человеком новых путей преобразования себя и окружающей действительности на основе созидательной деятельности [1].

С учетом этого, профессиональное саморазвитие учителя, как феномен субъекта деятельности, выражается в единстве *индивидуально-личностного, профессионально-предметного и самоактуализационного компонентов*. Системообразующим компонентом является самоактуализация учителя, определяющая основные направления реализации потенциальных возможностей учителя и являющаяся главным механизмом профессионального саморазвития.

Таким образом, можно предположить, что профессиональное саморазвитие учителя представляет собой системное образование, сложившееся под влиянием активности самого учителя как индивида, личности и субъекта профессиональной деятельности и целенаправленной познавательной деятельности. Каждый компонент профессионального саморазвития учителя может быть рассмотрен как самостоятельная подсистема, обладающая собственной структурой и функциями.

*Индивидуально-личностный компонент* определяет те интегративные качества профессионала, которые развиваются в процессе самоорганизованной познавательной деятельности на базе уже существующих относительно устойчивых характеристик субъекта. Некоторые из этих характерис-

тик существуют в виде потенциалов, невос- требованных на данный момент ресурсов личности. Их осознание, актуализация в предметной деятельности и коррекция выступают важными фазами профессионального становления. Функциональная значимость индивидуально-личностного компонента определяется деятельностью по самосовершенствованию в личностном и профессиональном плане.

Индивидуально-личностный компонент связан с основными обучающими и регулирующими процедурами, которые позволяют учителю в оптимальные сроки и с наименьшими затратами интериоризировать профессиональную деятельность на уровне самообучения, научения, вовлечения и самоактуализации, т.е. присвоения индивидом деятельностной сущности своей профессии и специфики школьного образования.

*Профессионально-предметный компонент* обеспечивает нормативно-предметный и предметно-творческий критерии регуляции и саморегуляции усвоения и реализации педагогической деятельности в различных условиях и на всех этапах профессионального развития. Он определяет специфику предметной профессиональной деятельности данного специалиста. Функциональная значимость профессионально-предметного компонента связана с совершенствованием образовательного процесса в школе.

*Самоактуализационный компонент* обеспечивает возможности перехода потенциальных особенностей учителя в актуальные в процессе педагогической деятельности и профессионального саморазвития.

Таким образом, профессиональное саморазвитие учителя обусловлено диалектикой внутренних (индивидуально-личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов. Внутренние факторы связаны с имманентным процессом перехода потенциальных особенностей личности в актуальные, внешние – с требованиями педагогической деятельности, которые вы-

ступают регулирующей основой профессионального саморазвития педагога.

Внутренний процесс, отражаясь в социально-профессиональном функционировании человека, выступает как внешний. Динамика превращения потенциальных особенностей в актуальные выступает как основной психологический механизм развития личности. В этом случае можно предположить, что организованный процесс профессионально-педагогической деятельности выступает (должен выступать) активной педагогически организованной средой, гармонично сочетающей внутренние и внешние процессы (механизмы) профессионального саморазвития учителя.

Среди качественных особенностей этого механизма, связанных с наиболее устойчивыми взаимоотношениями его составляющих, специалисты выделяют *осознание, адекватность и активность* как специфические состояния личности, характеризующие её развитие.

Вследствие этого профессиональное саморазвитие учителя выступает как процесс осознанного, адекватного и активного самопроявления личности учителя на всех уровнях её функциональной динамической структуры в условиях профессионально-педагогической деятельности. Такое развитие проявляется:

- в степени осознанности индивидом своих специфических особенностей, которые актуализируются в педагогической деятельности и в процессе повышения квалификации;

- в умении учителя адекватно себя проявить, опереться на индивидуальные особенности, усиливая их достоинства и компенсируя недостатки;

- в определенном уровне профессиональной и познавательной активности.

В этой связи содержание профессионального саморазвития учителя определяется в зависимости от функциональной значимости интегральных индивидуальных особенностей учителя. Имеются в виду те *особенности*, которые:

– во-первых, влияют на профессиональную педагогическую деятельность через регулирующее воздействие на неё;

– во-вторых, важны для педагогической деятельности как сферы самопроявления и саморазвития личности учителя;

– в-третьих, могут быть предметом педагогического влияния.

К таким особенностям относятся также:

– типологические свойства нервной системы, определяющие индивидуальный стиль педагогической деятельности;

– ведущее эго-состояние личности, влияющее на позицию учителя в социальном взаимодействии;

– ценностные ориентации, детерминирующие социально-педагогические установки специалиста.

В результате мы можем выделить *основные педагогические умения*, лежащие в основе и характеризующие динамичный процесс профессионального саморазвития учителя. К ним можно отнести так называемые *рефлексивно-оценочные умения* педагога, которые представляют собой собирательный образ, включающий в себя ряд умений [3].

В обобщенном виде можно выделить следующие умения:

– информационные (умения воспринимать, собирать и отбирать информацию, систематизировать, анализировать, структурировать, обобщать и пр. о себе, об окружающих);

– исследовательские (умения найти проблему, формировать цели, задачи, предмет, объект и гипотезу, планировать методы исследования, обрабатывать результаты, делать выводы и пр.);

– интеллектуальные (умения: систематизация, обобщение, анализ, синтез, классификация, сравнение, осмысление, выделение общего, единичного, целеполагание, собственно педагогическая рефлексия);

– креативные (умения: воображение, схематизация, типизация, акцентирование, гиперболизация, реконструирование и пр.);

– диагностические (умения: проводить процедуры диагностирования, обрабатывать его результаты и пр.);

– прогностические (умения: целеполагание, предвидение конечного результата, интуитивное прогнозирование процесса, выявление закономерностей и пр.);

– коммуникативные (умения: установить контакты, обмениваться информацией, вербальное и невербальное общение, умение строить взаимодействие и пр.);

– аксиологические (умения: выбор объекта и форм контроля, отбор параметров, сопоставление результатов с нормами, самоорганизация, саморегуляция и пр.);

– управленческие (умения: организовывать управление, мотивировать, целеполагать, прогнозировать, контролировать, корректировать и отслеживать результаты своей деятельности и пр.);

– проектировочные (умения: целеполагание, создание условий, планирование, проектирование, конструирование, моделирование своей деятельности пр.).

Таким образом, рефлексивно-оценочные умения связаны со стремлением педагога к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиций педагогической и социальной значимости. Такая рефлексивно-оценочная установка учителя на «обратную связь», на умение видеть и оценивать полученную информацию, на оценку результативности и целесообразности, предпринимаемых им педагогических воздействий, способов решения педагогических задач и социально-педагогических ситуаций является важнейшим условием профессионального саморазвития педагога.

Сказанное в целом позволяет, опираясь на исследования А.К. Марковой, представить учителя как субъекта профессионального саморазвития, выделив уровни его развития и соответствующие характерные типы (см. табл. 1).

В основе разных уровней и их дифференциации, с точки зрения характеристик учителя как субъекта профессионального саморазвития, лежат следующие *признаки*:

Таблица 1

## Уровневая характеристика учителя как субъекта профессионального саморазвития

| № п/п | Уровни                | Основные характеристики (критерии) учителя как субъекта профессионального саморазвития по уровням   |
|-------|-----------------------|---|
| 1     | Учитель               | Овладение основами профессии и основными компетенциями, применение известных в науке и в практике приемов. Повседневные решения нестандартных задач («открытия для себя»). Положительная результативность. Преимущественная ориентация на знания (а не на развитие) учащихся. <b>Установка на саморазвитие не выражена</b>  |
| 2     | Учитель-мастер        | Владение ключевыми компетенциями. Повседневное решение нестандартных задач («открытия для себя»). Устойчивая эффективность. Оптимальность (работа без нагрузок). Стремление учитывать развитие учащихся. Передача опыта другим учителям. <b>Стремление к саморазвитию</b>   |
| 3     | Учитель-новатор       | Стремление и умение изучать и оценивать значимость своих оригинальных идей или новых приемов других учителей, оценивание эффективности, оптимальности, целостности компетенций. <b>Выраженная направленность на саморазвитие</b>  |
| 4     | Учитель-профессионал  | Поиск и использование отдельных оригинальных приемов или целостных оригинальных систем обучения или воспитания. Творчество («открытие для себя»). Эффективность в поисках нового. Четкая ориентация на развитие учащихся как главный результат труда. Выраженная индивидуальность. Владение всеми видами компетенций. <b>Саморазвитие как атрибутивное свойство личности педагога и основа его профессионализма</b>   |
| 5     | Учитель-исследователь | <b>Постоянное стремление к психологическому саморазвитию</b> , наличие предыдущих позитивных уровней. Психолог, осуществляющий все поиски «от ученика» и для ученика; профессионал, умеющий изучать эффективность нового; новатор, пробующий новое; мастер, владеющий багажом современной науки; индивидуальность, системно-целостное освоение профессиональной деятельности на основе интеграции всех видов компетенций. <b>Творческая реализация результатов саморазвития</b> |

– рефлексивность – способность учителя осознать свою профессиональную позицию, ориентации, значимость целостного освоения и развития своего личностного ресурса (профессиональных знаний, умений, навыков, способов действий);

– конструктивность – способность к проблемному осмыслению своего саморазвития и определения путей решения, стоящих перед учителем комплексных задач;

– реалистичность – принимаемые учителем решения и способы реализации своего профессионального саморазвития должны опираться на психолого-педагогический анализ своей деятельности и образовательного пространства в целом;

– самостоятельность – учитель сам должен принимать решения относительно возможностей и перспектив своего саморазвития.

Степень развития и выраженности этих признаков в профессиональной деятельности учителя характеризует способность учителя как субъекта профессионального саморазвития к системно-целостному творческому освоению и развитию своего профессионально-личностного ресурса.

С этих позиций очевидно, что профессиональное саморазвитие учителя зависит не столько от характера и уровня развития компетенций, сколько от личностных качеств, его творческих способностей и профессиональной мобильности. Ибо только

активная личность обладает способностью формировать рефлексивное отношение к педагогической действительности и к самой себе как основу профессионального саморазвития.

Данные характеристики в их сущностных проявлениях позволяют дать следующее определение сущности профессионального саморазвития учителя как психолого-педагогического феномена. Профессиональное саморазвитие учителя – это процесс профессиональной социализации, ориентированный на высокие профессиональные достижения педагога, овладение новыми знаниями и умениями (компетенциями) на основе самоактуализации профессионально-личностного потенциала (ресурса) через развитие рефлексии и педагогических взаимодействий в условиях профессиональной жизнедеятельности.

Рассмотрим значения терминов «оптимизация», «оптимальность». Термин «оптимизация» (от латинского «наилучшее») можно рассматриваться в различных смыслах:

1) в общенаучном смысле представляет собой процесс выбора наилучшего варианта из множества возможных;

2) в педагогическом смысле – это своеобразный принцип действия педагога, определенная методика решения профессиональных задач, специально рассчитанная на достижение максимально возможных результатов за меньшее время с наименьшими усилиями.

С этих позиций термин «оптимальный» – «наиболее благоприятный, наилучший», «наилучший из возможных вариантов»; «наилучший для данных условий с точки зрения определенных критериев» [4].

На основании рассмотренных нами сущностных характеристик профессионального саморазвития учителя, специфики содержания терминов «оптимизация» и «оптимальный», сущность процесса оптимизации профессионального саморазвития учителя можно представить как целенаправленный процесс выбора учителем (как субъектом оптимизации) наилучшего варианта построения процесса саморазвития, который обеспечивает за отведенное время максимально возможную эффективность решения задач профессионального саморазвития.

Оптимизация профессионального саморазвития – это своеобразный принцип действий учителя, определенная методика решения задач оптимизации саморазвития, специально рассчитанная на достижение максимально возможных для данных условий результатов за отведенное время, а по мере возможности и за меньшее время, меньшими усилиями.

#### Литература

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 489 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – Кн. 2. – 320 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1999 – 244 с.
4. Петровский, А.В. Психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
5. Сластенин, В.А. Педагогика: Профессиональная компетентность педагога / В.А. Сластенин. – М.: Мысль, 1992. – 237 с. ■

## ПЕРЕЖИВАНИЕ СУБЪЕКТА КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ СОЗНАНИЯ

Л.Р. Фахрутдинова

**Ключевые слова:** переживание, сознание, рефлексия, впечатление, саморазвитие сознания.

**В** данной работе нами исследуется врожденная способность человеческого сознания к саморазвитию. По А. Бергсону, жизнь направлена не на повторение, подчинение законам причинности, а на создание нового, того, чего не было в природе. Тот изначальный порыв, который задал начальные условия эволюции и толкнул жизнь в поток времени, находится не в будущем, не является заранее заданной целью, а расположен в прошлом и не связывает свободы творчества. «Жить», «существовать» для сознательного существа – это значит изменяться; изменяться – значит созреть, созреть же – это бесконечно созидать самого себя [1].

Наши исследования показали, что саморазвитие сознания тесно связано с такими понятиями как переживание, рефлексия, впечатление и эго-защитные механизмы [12]. Раскроем вначале предложенные понятия с позиции нашей концептуальной модели. Набор основных понятий является специфичным для любой теории, пусть понятийный аппарат и пересекается с другими концепциями, одни и те же понятия в рамках различных теорий не совпадают друг с другом, что является специфичным признаком каждой конкретной теории [14].

Итак, с позиции нашей концепции **переживание** – аутентичное, элементарное психическое явление, принадлежащее субъекту, самости, внутреннему Я человека, интегрирующее внутреннюю, душевную жизнь человека в единую целостность, связанное с духовностью человека, пребывающее в иррациональном единстве с рефлексией и находящееся в отношениях тесной связи с телесными самоощущениями субъекта [12].

**Рефлексия** выражает отражательный компонент психики, который активно преобразует отражаемую реальность, преломляясь через уровни когнитивной иерархии,

и выявляется нами как диалектическая противоположность переживанию, составляющую с ней единство в контексте сознания [11].

Диалектический закон единства и борьбы противоположностей имеет в нашем исследовании большую ценность, так как проявляет **разное качество природы переживания и рефлексии**, применяя термины системного подхода, **они составляют так называемый «системный комплекс»**. Термин системный комплекс отражает природу сложных межсистемных взаимодействий, и представляет собой «некоторое множество разнокачественных объектов – систем, необходимым образом взаимодействующих между собой» [8, с.29]. В данном определении основной акцент делается на *разнокачественности объектов систем и наличии между ними взаимосвязей, для формирования определенного единства*. При этом понятие «единство» вытесняет традиционное для теории систем понятие «целостности» и подчеркивает разноплановость взаимодействующих объектов. «Единство», таким образом, достигается в структуре системного комплекса за счет преодоления разнокачественности систем. Вместе с тем, необходимость такого согласования, как отмечают Ю.Я.Голицин и А.Н.Костин, «накладывают существенные ограничения на многообразие возможных типов межсистемного взаимодействия, и потому системы во многом теряют свою самостоятельность» [4, с.29].

«Системный комплекс» выступает как универсальный конструкт, позволяющий исследовать иррациональные взаимодействия между такими сложными системами как переживание и рефлексия. Иррациональность межсистемных взаимодействий заключается в потенциальной непредсказуемости, неупорядоченности, парадоксальности, которые отражают сущность этого

взаимодействия. Ю.Я.Голиков и А.Н.Костин предлагают определение системного комплекса как некоторого множества «самостоятельных систем, иррационально взаимодействующих между собой» [4, с.30].

Переживание и рефлексия взаимодействуют между собой согласно закономерностям иррациональности, иррегулятивности, неоднозначной обусловленности, разнонаправленной активности, вариативности и неупорядоченности.

Результатом взаимодействия переживания и рефлексии происходит развитие сознания индивида, осуществляется сама способность, устремленность, направленность к саморазвитию, заложенная в самой природе сознания. Данная цепочка взаимодействия отображена в следующем рисунке (см. рис. 1).

Согласно нашим теоретическим и экспериментальным исследованиям, осуществление единства переживания и рефлексии, приводящее к процессам саморазвития, затрудняется актуализацией Эго-защитных механизмов.

Рассмотрим феномен и сущность **ЭГО-ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ** с позиций теории переживания, их роль в осуществлении единства переживания и рефлексии.

Становление своего внутреннего мира современный человек связывает с личностью, с внешним Я. И данный процесс происходит при кристаллизации мотивационно-потребностного стержня в условиях отчужденности от внутреннего Я. Л.С.Выготский отмечал, что ребенок до двух лет представляет собой чистую сущ-

ность, проявляя свои природные склонности, стремления, качества и особенности. Но после двух лет под влиянием социума его сущность под влиянием воспитания, окультуривания, воздействия социального окружения начинает обрастать оболочкой личности [3]. Ориентация на требования социума без учета особенностей внутреннего Я, в противовес ему приводит к тому, что развитие сущности и личности человека происходят дисгармонично, в ущерб развитию и созреванию структур самости. При этом гиперразвитая личность погребает под собой свою самую сакральную часть психического, определяющую его индивидуальность, самобытность, его подлинное бытие, существование. В то время как для гармонично развитого, целостного человека ожидается другое соотношение: мощный, сильный внутренний стержень определяет развитие его личностных структур, которые являются вспомогательным органом приспособления, успешной жизни человека в обществе.

Каким же образом происходит такое подавление нашего внутреннего Я? Каков механизм отчуждения от собственной сущности? Как закрывается от нас внутренняя реальность? По-видимому, таким *механизмом подавления и отчуждения внешнего Я от внутреннего Я является система психологической защиты*. Одним из первых определений психологической защиты была дефиниция А.Фрейд, по которой *защитные механизмы – это деятельность «Я», начинающаяся, когда «Я» находится в положении чрезмерной атаки со стороны побуж-*



Рис. 1. Переход сознания в другое качество в результате осознания иррационального взаимодействия переживания и рефлексии. ЭЗМ обозначает Эго-защитные механизмы

дений и аффектов, представляющих для «Я» опасность. Согласно разработкам этой исследовательницы, эго-защитные механизмы представляют собой перцептивные, интеллектуальные и двигательные автоматизмы, возникающие вследствие ранних межперсональных конфликтов [6].

В отечественной психологии позитивную роль эго-защитных механизмов в развитии человека отмечают Ф.Бассин, А.Г.Ротенберг, В.В.Варшавский, В.Г.Мягер, Е.П.Соколова, Е.С.Романова, Л.Р.Гребенчиков. С точки зрения указанных авторов, психологическая защита является нормальным повседневно работающим механизмом человеческой психики для снятия душевного напряжения.

С точки зрения Ф.Е.Василюка, В.А.Ташликова, Э.И.Киршбаума, И.Д.Стойкова, защитные механизмы имеют скорее вредное отрицательное значение для развития человека. Э.И.Киршбаум считает, что в результате интенсивного использования психологической защиты вместо реального практического решения конфликтных ситуаций происходит постоянный повтор прошлого опыта и в целом – выбор адаптации в ущерб саморазвитию и самореализации [7]. Р.М.Грановская при описании результатов действия различных психологических барьеров при переработке субъективно значимой информации представляла классические защитные механизмы (отрицание, смещение, вытеснение) [5].

Таким образом, защитные механизмы, с одной стороны, способствуют хорошей социальной адаптации с постоянством «Я»-образа и душевным покоем без дальнейшего саморазвития и самореализации [6]. С другой стороны, искажают информацию об имеющейся жизненной ситуации, отсекают часть реальности в угоду душевного покоя, избегания внешнего и внутреннего конфликта. Человек принимает решения, строит свое поведение на основе сильно искаженных, усеченных данных. И с этой точки зрения, адаптивность, успешность жизни субъекта является хронически сни-

женной. Кроме того, защищаясь от собственных желаний и стремлений, плохо и смутно их осознавая или не осознавая вообще, человек живет в отчуждении от собственной природы, собственного психического центра, собственной сущности.

Субстанцией, материалом, который обрабатывается, «переваривается», «переживает» в результате иррационального взаимодействия переживания и рефлексии являются НОВЫЕ ВПЕЧАТЛЕНИЯ.

Венский психотерапевт и президент Международного общества логотерапии и экзистенциального анализа Альфред Лэнггэ выделил нескольких видов (уровней) переживания, которые показывают впечатление как пусковой механизм переживания и материал, «топливо», «сырье» для переработки в «фабрике» «системного комплекса» ПЕРЕЖИВАНИЕ-РЕФЛЕКСИЯ. Таким образом, венская школа экзистенциального анализа отводит впечатлению очень важное значение в осуществлении процессов иррационального взаимодействия переживания и рефлексии [10].

Еще в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона (1890–1907) сказано, что впечатление связано с наивным представлением первобытного мышления (сохранившимся отчасти и в древней философии), будто внешние предметы действуют на душу, как печать на мягкий воск, вдавливая туда свои изображения, сохраняющиеся там более или менее долгое время.

Л.И.Божович исследовала функции *новых впечатлений* в развитии детей в младенческом возрасте. При переходе от новорожденности к младенчеству у детей возникает новый вид потребности: потребности в новых впечатлениях. Она выражается в появлении у детей зрительного сосредоточения, которое в свою очередь изменяет все их поведение и характер их эмоциональных переживаний. Далее данная потребность (потребность в новых впечатлениях) преобразуется в качественно новый уровень: духовные потребности человека [2, с.157–162]. Н.М.Щелованов



утверждает, что отсутствие впечатлений даже у вполне здорового, сытого, хорошо ухоженного ребенка вызывает крик, который прекращается лишь вместе с появлением новых впечатлений. И наоборот, если дети начинают плакать под влиянием боли или голода, то очень часто, если боль и голод не достигли слишком большой интенсивности, плач можно затормозить, показывая ребенку яркие, блестящие игрушки [13]. Н.М.Щелованов рассказывает, как «дефицит воспитания» даже при самом тщательном питании детей и уходе за ними приводит к задержке их развития в двигательном, умственном и даже физическом отношении. Он утверждает, что при «дефиците воспитания» резко возрастает детская смертность.

По-видимому, потребность в новых впечатлениях порождается включением в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга. Это делает понятным возникновение такой потребности. Ведь к моменту, когда кора головного мозга вступает в действие, она еще не закончила своего формирования ни в структурном (морфологическом), ни тем более в функциональном отношении. Известно также, что полноценное развитие органа, а тем более такого сложного органа, как полушария головного мозга, возможно лишь в результате его функционирования. Поэтому мозг нуждается в раздражителях, вызывающих его деятельность и тем самым обеспечивающих его морфологическое и функциональное развитие [13]. Р.Я.Лехтман-Абрамович утверждает даже, что удовлетворение потребности во внешних впечатлениях «...так же необходимо

для центральной нервной системы, для ее функционирования, как и удовлетворение потребности во сне и прочих органических потребностей ребенка» [9, с.6].

Таким образом, потребность в новых впечатлениях первоначально является чисто органической потребностью, но очень скоро (скорее, чем другие органические потребности) она начинает приобретать некоторые специфические особенности, характерные для духовных потребностей человека.

Таким образом, перед нами складывается система представлений о природе саморазвивающейся сущности сознания (см. рис. 2).

Согласно теории переживания, *впечатление включено в структуру переживания как его неотъемлемый элемент, пусковой механизм, материал для переживания*. Если обобщить вышеописанные релевантные исследования, то можно дать следующее определение: **впечатление** – это переживаемый когнитивный след, отпечаток, оттиск, проявляемый в виде общего результата воздействия на данный субъект известного сложного явления или совокупности явлений (например, картины, вида природы, лица, события), имеющий субъективную значимость и являющийся в виде врожденной человеческой способности к саморазвитию.

Кроме того, согласно представлениям теории Ж. Пиаже о процессах ассимиляции и аккомодации в процессах мышления, *впечатление связано в большей степени с высокой представленностью аккомодационных процессов в когнитив-*

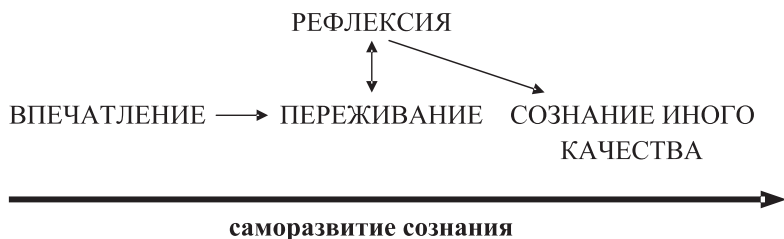


Рис. 2. Схематическое представление процесса саморазвития сознания

но-аффективном комплексе, впечатление вызывающем.

Таким образом, в теории переживания **впечатление** – это переживаемый когнитивный след, отпечаток, оттиск, проявляемый в виде общего результата воздействия на данный субъект известного сложного явления или совокупности явлений (например, картины, вида природы, лица, события) через синтез когнитивно-аффективного комплекса, имеющего субъективную значимость, аккомодационный потенциал и являющийся в виде врожденной человеческой способности к саморазвитию.

Потребность в новых впечатлениях является ненасыщаемой потребностью, выражающей духовные потребности человека, что позволяет понять роль переживания в духовном развитии человека. К тому же связь переживания с субъективным миром человека, главной составляющей которого являются духовные структуры. Связь переживания с синтезирующим уровнем рефлексии, позволяющим впервые человеку осознать свою аутентичность, свое Я, собственную сущность приводит к пониманию **духовной функции переживания** в жизнедеятельности человека [12].

Таким образом, динамика взаимоотношений переживания и рефлексии представляет многоуровневый, многозначный, многомерный, многовариантный, иррегулярный и иррациональный процесс, но можно условно выделить определенные стадии развития данных отношений. И начинаются эти отношения с получения впечатления. Впечатление оставляет след, оттиск, отпечаток на субстанциональном проявлении, «теле» переживания человека. Далее включаются рефлексивные процессы, в той или иной мере сдерживаемые Эго-защитными механизмами. Результатом обработки, «пережевывания», «переваривания» впечатления в «системоконтакте» переживания и рефлексии срабатывают аккомодационные эффекты (по Ж. Пиаже) и сознание, субъективность переходят на качественно иной уровень. Данный процесс

осуществляет врожденные способности человеческого сознания к саморазвитию.

### Литература

1. Бергсон, А. Творческая эволюция. Материя и память / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж, 1995. – С. 157–162.
3. 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.
4. Голиков, Ю.Я. Проблема методологических оснований анализа межсистемных взаимодействий / Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин // Психол. журнал. – 1995. – № 4. – С. 11–25.
5. Грановская, Р.М. Восприятие и модели памяти / Р.М. Грановская. – Л.: Наука, 1974. – 361 с.
6. Каменская, В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта: учебное пособие для студентов педагогических и психологических специальностей. – СПб.: «Детство-пресс», 1999. – 144 с.
7. Киршбаум, Э.И. Психологическая защита / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева. – Владивосток: Изд-во Вл. ГУ, 1993. – 187 с.
8. Костин, А.Н. Принцип взаимного резервирования при распределении функций между человеком и автоматикой: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.Н. Костин. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000. – 42 с.
9. Лехтман-Абрамович, Р.Я. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве / Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И. Фрадкина. – М., Медгиз, 1949.
10. Лэнгль, А. Эмоции и экзистенция / Э. Лэнгль; пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007.
11. Фахрутдинова, Л.Р. Психология переживания человека / Л.Р. Фахрутдинова. – Казань: Изд-во Казанс. ун-та, 2008. – 676 с.
12. Фахрутдинова, Л.Р. Теория переживания / Л.Р. Фахрутдинова. – Казань: Изд-во Казанс. ун-та, 2009. – 474 с.
13. Щелованов, Н.М. Ясли и дома ребенка. Задачи воспитания / Н.М. Щелованов. – М.: Медгиз, 1960.
14. Юревич, А.В. Психология и методология / А.В. Юревич. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 312 с.

## РОЛЬ КРАЕВЕДЕНИЯ В САМОВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

**И.И. Холодцова**

**Ключевые слова:** самовоспитание, познание, содержание краеведческой деятельности, компетентностный подход.

Одной из черт современного российского общества является быстро нарастающее разнообразие экономического развития отдельных регионов и областей, яркое выявление их культурных, национальных и исторических особенностей. В этих условиях возрастает необходимость того, чтобы местное население, и особенно молодые люди, хорошо знали свой край, его историю и культурные традиции, природу, хозяйство, ресурсы, экологическую ситуацию, планы социально-экономического и культурного возрождения и развития. Занятие краеведением помогает юным глубже уяснить смысл, сущность важных норм, включенных в Конституцию страны: «Каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры», «Каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам» (ст. 44, ч. 3; ст. 58).

В современных условиях приобретает особое значение утверждение К.Д. Ушинского о том, что человек живёт до тех пор, пока учится. Опыт работы над собой в плане самосовершенствования составляет предпосылку самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности: адаптирование своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям современного общества, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности. Самовоспитание, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания человека называют потребность в самоизменении и самосовершенствовании.

Процесс познания начинается с того, что более доступно пониманию, с наблюдений над тем, что ближе, виднее, осязаемее. Тем самым, изначальные представления и о природе, и об обществе, и об их развитии и взаимосвязи возникают из собственно краеведческих представлений. Потому-то краеведческие знания в основе первичного воспитания и обучения и выработки понятий о важности опыта прошлого – в фундаменте исторической памяти. Это – и школа первичной методики мышления, и формирования понятий об общем и особенном, а также и о приемах анализа и синтеза, комплексности знаний, а затем и о междисциплинарных научных связях.

Академик Д.С.Лихачев считал, что краеведение принадлежит к типу комплексных наук. Оно соединяет в себе сведения природоведческие, исторические, искусствоведческие, по истории литературы, науки и т.д. объединяющее начало состоит в том, что все эти сведения относятся к одной местности. Дмитрий Сергеевич писал, что есть еще одна чрезвычайно важная и исключительно редкая особенность краеведения как науки. В ней нет «двух уровней». Одного уровня – для ученых-специалистов и другого – для «широкой публики». Краеведение само по себе популярно. Оно существует постольку, поскольку в его создании и его восприятии участвуют широкие массы [1].

Можно добавить, что краеведение – это еще и философский метод познания от частного к общему, выявление общего и особенного, а также способ отбора и совершенствования того, что выдержало испытание временем в быту, в природопользовании, сельском хозяйстве, промыслах, духовной культуре и, что немаловажно, в сфере нравственной. С.О.Шмидт отметил

также, что краеведение формирует и закрепляет представления о взаимосвязях в природе и обществе, о взаимосвязи природы и общества, о взаимосвязи наук [5].

С точки зрения концепции развивающего обучения В.В.Давыдова, Л.С.Выготского, Л.В.Занкова, краеведческие исследования есть открытие истины, путь к познанию нового, выяснению закономерностей окружающего мира. При этом молодым людям мало задать систему понятий – нужно, чтобы она была освоена ими, стала реальным инструментом их самообразовательной и самовоспитательной деятельности.

Данный подход позволил нам сформулировать *принципы отбора содержания* краеведческой деятельности молодёжи, способствующей их самовоспитанию:

- **Принцип приоритетности образовательной потребности** акцентирует активизацию познавательной деятельности с учетом индивидуальных потребностей молодого человека и общества в целом. В условиях перехода к рыночной экономике образование, профессиональная квалификация становятся личным «капиталом» граждан, фундаментом их материальной и духовной деятельности.

- **Принцип персонификации** учитывает то обстоятельство, что каждый человек обладает своими типологическими особенностями нервной системы, своими целями, интересами, установками, уровнями развития и обучаемости. Основными признаками принципа персонификации являются: духовность участников образовательного процесса; понимание преподавателем реально существующего учащегося с его проблемами, чувствами, желаниями; благотворное взаимовлияние личностей преподавателя (руководителя краеведческой деятельностью) и воспитанника (молодого человека) друг на друга; духовный диалог двух субъектов как взаимообмен духовными ценностями между преподавателем и воспитанником. Педагогическая деятельность (в контексте принципа персонификации как постулата гуманистической

парадигмы) должна быть направлена на создание условий саморазвития, самообразования всех субъектов образовательного процесса.

- **Принцип креативности** предполагает наличие способности к «сверхнормативной активности», что способствует творческому самовыражению, раскрывает внутренний потенциал личности, помогает обрести смысл жизни, обуславливает существование достоинства молодого человека.

Речь здесь идет не о простом «продумывании» заданий по аналогии, хотя и такие задания следует всячески приветствовать. Здесь, прежде всего, имеется в виду формирование у молодёжи способности самостоятельно находить решение не встречавшихся раньше задач, самостоятельное «открытие» молодыми людьми новых способов действия.

Умение создавать новое, находить нестандартное решение жизненных проблем стали сегодня неотъемлемой составной частью, реального жизненного успеха любого человека. Поэтому развитие творческих способностей приобретает в наши дни общеобразовательное значение.

- **Принцип дополнительности** позволяет полнее использовать при занятиях краеведческой деятельностью потенциал базового образования за счёт углубления, расширения и применения полученных знаний, обеспечивает возможность успеха в избранной сфере деятельности. С точки зрения синергетики, принцип дополнительности является логическим звеном, обеспечивающим переход от линейного, традиционного мировоззрения к новому многомерному пониманию объектов, процессов и явлений.

- **Принцип непрерывности** предполагает постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование человека на протяжении всей его профессиональной жизнедеятельности. Принцип непрерывности означает преемственность между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методики. Особую

актуальность приобрела проблема преемственности в связи с появлением различных программ и различных педагогических систем.

• **Принцип профессиональной направленности** позволяет формировать первоначальные знания и навыки, организовать профессиональные пробы, а это, в свою очередь, служит базой для профессионального становления и является одним из факторов устойчивого профессионального выбора. От уровня профессиональной направленности молодых людей в значительной мере зависит их быстрая адаптация и профессиональная мобильность, что представляет собой интеллектуальную и эмоциональную готовность, требующую в свою очередь, развитого технического и технологического мышления.

Таким образом, можно говорить, что множество жизненных установок, выработанных в результате занятия краеведческой деятельностью, формируют направленность личности, влияют на степень активности субъекта, определяют мотивы поведения.

Это положение нашло своё отражение в концепции компетентностного подхода в образовании. Компетентностный подход (В.А.Болотов, А.В.Вишнякова, С.Г.Воровщиков, Е.Я.Коган, А.А.Пинский, В.В.Сериков, А.В.Хуторской, И.Д.Фрумин, Б.Д.Эльконин и др.) предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

Известна также американская модель «компетентного работника», разработанная Д.Ж.Мериллом, И.Стевиком и др., в которой указываются необходимые качества специалиста – коммуникативность, стремление к саморазвитию. В самом общем виде можно утверждать, что формирование таких качеств – это такой вид содержания образования, который предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых, т.е. относящихся ко многим сферам социальных функций, социальных ролей, компетенций.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность молодого человека, а его умение решать проблемы, возникающие: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологий; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и административных структурах; в потребительских и эстетических ценностях; в овладении профессией; в умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем; в самоорганизации себя, выбора стиля и образа жизни; разрешения конфликтов.

Данные векторы исследования компетентно-ориентированного подхода нашли отражение в многочисленных работах таких отечественных педагогов, как А.В.Баранников, В.А.Болотов, И.А.Зимняя, В.В.Краевский, О.Е.Лебедев, В.В.Сериков, М.А.Холодная, А.В.Хуторской, Т.И.Шамова и др.

Ключевыми понятиями признаются (по А.В.Хуторскому):

– *компетенция* – отчуждённое, заранее заданное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определённой сфере;

– *компетентность* – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности [3].

Большинство исследователей выделяют:

1) простые (базовые) компетенции, формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определённых видах деятельности;

2) ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы её деятельности.

В некоторых исследованиях есть другие классификации:

1) стандартные компетенции – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации;

2) ключевые компетенции – обеспечивают их обладателям конкурентоспособность на социально-экономическом рынке;

3) ведущие компетенции, проявляющиеся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности).

С.Н.Чистякова оперирует понятием «базисные квалификации», определяя их как:

- самостоятельность;
- творческий подход к делу;
- умение постоянно учиться и обновлять свои знания;
- владение «сквозными» умениями (работа на компьютере, пользование различными банками данных и др.);
- понимание экологии, экономики бизнеса и др. [4].

Не принимая во внимание некоторые расхождения в типологии компетенций, мы полагаем, что главным итогом овладения ими должна стать *профессиональная компетентность* как индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям современного мира профессий.

А.К.Маркова предлагает различать несколько видов профессиональной компетентности [2]:

– *специальная компетентность* – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать своё дальнейшее профессиональное развитие;

– *социальная компетентность* – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приёмами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– *личностная компетентность* – владение приёмами личностного самовыраже-

ния и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– *индивидуальная компетентность* – владение приёмами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд.

Таким образом, природа перечисленных компетенций такова, что они хотя и являются продуктом обучения, но не прямо вытекают из него, а являются, скорее, следствием саморазвития и самовоспитания молодого человека, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта.

В современных условиях уместно говорить ещё об одном виде компетентности – «экстремальной профессиональной компетентности», когда человек готов к работе во внезапно усложнившихся условиях. Данная компетентность предполагает наличие таких качеств как профессиональная обучаемость, наличие позитивной самооценки, гибкая смена социальных ролей в профессии, сознательное профессиональное творчество, лёгкая совместимость с другими людьми и т.д. Люди, владеющие этими и близкими психологическими качествами, более чем другие готовы к смене профессии, им меньше угрожает безработица, они более социально защищены.

Таким образом, важным моментом в развитии российского общества является развитие общественного самосознания. А это невозможно без воспитания особого отношения общества к месту своего обитания, ощущения каждым его членом причастности к обустройству своей большой и малой родины, для чего необходимо объединение усилий федеральных и региональных органов государственной власти, муниципалитетов, научных и обществен-

ных краеведческих и других организаций, самых разнообразных юридических и физических лиц, заинтересованных в развитии страны, в формировании здорового – физически и нравственно – молодого поколения и сохранении культурного и природного наследия России.

Кроме того, краеведение, опирающееся на научную основу, отражает ощущения интереса и любви к своему краю – его природе, привычным особенностям местной повседневности, историко-культурному наследию. Вкус к краеведению в большей мере формируется не разумом, а душой, сердечной привязанностью. И от того оно сплавливает и родственников разных поколений, соседей, учреждения и общественные объединения. То, что со второй половины XX века определяют термином «менталитет», т.е. мировосприятие личности как представителя определенной общественной группы, имеет непосредственное

отношение и к краеведческим представлениям.

#### Литература

1. *Лихачев, Д.С.* Краеведение как наука и как деятельность / Д.С. Лихачев // 1-я Всесоюз. науч. конф. по историческому краеведению. – Киев, 1987.
2. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
3. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 65–79.
4. *Чистякова, С.Н.* Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н. Чистякова. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – С. 128.
5. *Шмидт, С.О.* Краеведы Москвы / С.О. Шмидт. – Вып. 1. – М., 1996. – С. 6. ■

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

---

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Л.С. Сайфуллина

**Ключевые слова:** инновационный процесс в школе, характер инновационных тенденций, типология, результаты инновационного процесса.

**О**т учителя во многом будет зависеть, в каком направлении и как успешно будет развиваться школа как инновационная образовательная система. В этой связи важно рассмотреть результативность инновационных процессов и их влияние на развитие школьного образования с точки зрения самих учителей. Мы попытались ответить на некоторые вопросы на основе результатов конкретного социолого-педагогического исследования, проведенного в 2003 и 2008 гг. в условиях типичной общеобразовательной школы.

В целом учителя достаточно сдержанно, но позитивно оценивают результаты инновационного процесса в школе за последние 5 лет (67%). Обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на достаточно высокий процент учителей, позитивно оценивающих инновационные процессы в школьном образовании, существует довольно весомая часть педагогов, оценивающих этот процесс сдержанно.

Таким образом, налицо некоторая поляризация (диаметрально противоположных) мнений, что требует, на наш взгляд, дополнительного исследования. Прежде всего, учителя отмечают, что инновации сказались в большей степени на расширении представления педагогов о новых психолого-педагогических концепциях, технологиях (87%), на общем отношении их к инновациям, что свидетельствует о благоприятной тенденции и готовности внедрять новое. Кроме того, большинство педагогов отмечает повыше-

ние профессионального уровня учителя, рост качества образования и познавательной активности учащихся (см. табл. 1).

Вместе с тем, как мы уже отметили, не все учителя однозначно оценивают результаты инноваций. Так, каждый четвертый (25%) опрошенный дал им негативную оценку. Это еще раз убеждает нас в том, что все преобразования в школах необходимо проводить весьма взвешенно, только с просчетом последствий и на основе их всестороннего анализа.

Большинство опрошенных (68,5%) придерживаются мнения, что преобразования в учебном процессе не сказываются на обострении отношений между учащимися различных типов классов (как предполагалось ранее и имело место на раннем этапе инновационного процесса). Такая направленность и характер отношений в школьной образовательной среде должны быть сохранены и укреплены.

*Содержание образования* в результате инноваций, по мнению учителей, стало более гуманным (15%), приближенным к жизни (24%), личностно-ориентированным (24%); кроме этого, осуществляется активная пропаганда здорового образа жизни ЗОЖ (20%).

Учителя отметили, что ученикам предлагается больше свободы, поддерживается их инициативность: ученики активно участвуют в проведении уроков (39%), пользуются Интернетом (75%), посещают факультативы (16%), кружки (10%).



Таблица 1

## Результаты педагогических инноваций

| Результаты инноваций   | Утвердительные мнения учителей (в %) | Отрицательные мнения (в %) |
|--|--------------------------------------|----------------------------|
| 1. Расширились представления учителей о новых психолого-педагогических концепциях, технологиях | 87,0                                 | 11,6                       |
| 2. Возросла готовность учителей внедрять новые идеи в повседневную школьную практику           | 83,0                                 | 13,4                       |
| 3. Повысился профессиональный уровень учителей   | 81,5                                 | 15,0                       |
| 4. Возрос общий культурный уровень учителей  | 64,8                                 | 31,3                       |
| 5. Повысилось качество образования   | 57,4                                 | 28,7                       |
| 6. Повысилась познавательная активность учащихся   | 61,0                                 | 32,0                       |
| 7. Повысилась удовлетворенность учителя результатами своей деятельности                        | 62,0                                 | 32,3                       |
| 8. Расширилась возможность развивать индивидуальные способности учащихся                       | 47,0                                 | 39,0                       |
| <i>Итого:</i>  | <i>67,0</i>                          | <i>25,0</i>                |

Инновационные идеи, получившие широкое распространение в школах, обогатили систему контроля знаний учащихся, самооценка (57%), тестирование (35%), зачеты (65%), проверка знаний с помощью персонального компьютера (24%).

Специальным вопросом мы пытались выяснить мнение учителей о некоторых качественных характеристиках инновационного процесса (см. табл. 2).

Наблюдаются позитивные изменения во взаимоотношениях между учителями и учащимися, в уровне психолого-педагогической культуры педагога, в содержании образования, методах преподавания. Между тем, в организации самообразовательной работы учащихся в целом существенных изменений не произошло. Несмотря на расширяющиеся возможности интерактивных форм обучения и Интернета, процесс обучения в большей степени остается прежним – информационно-знаниевым: учитель передает информацию, ученик ее воспроизводит. Активная самостоятельность и заинтересованность в поиске дополнительной информации в таком случае отсутствуют.

ческой культуры педагога, в содержании образования, методах преподавания. Между тем, в организации самообразовательной работы учащихся в целом существенных изменений не произошло. Несмотря на расширяющиеся возможности интерактивных форм обучения и Интернета, процесс обучения в большей степени остается прежним – информационно-знаниевым: учитель передает информацию, ученик ее воспроизводит. Активная самостоятельность и заинтересованность в поиске дополнительной информации в таком случае отсутствуют.

Таблица 2

## Характер тенденций инновационного процесса

| Направления изменений                              | Оценка изменений (в %) |             |            |
|--|------------------------|-------------|------------|
|  | Знач.                  | Средняя     | Не знач.   |
| 1. Самообразование учителя                         | 11,1                   | 46,3        | 7,4        |
| 2. Взаимоотношения между учителями и учениками     | 12,9                   | 38,9        | 5,6        |
| 3. Содержание образования                          | 7,4                    | 44,4        | 1,8        |
| 4. Психолого-педагогическая культура учителя       | 7,4                    | 44,0        | –          |
| 5. Методы преподавания, способы работы с учащимися | 3,7                    | 38,9        | 7,4        |
| 6. Организация самообразовательной работы учащихся | 2,9                    | 28,3        | 36,7       |
| <i>Итого:</i>                                      | <i>7,5</i>             | <i>36,0</i> | <i>7,0</i> |

Таблица 3

## Типология учителей

|                  | 2008 г. | 2003 г. |
|------------------|---------|---------|
| 1. Передовики    | 28,9 %  | 12%     |
| 2. Умеренные     | 31,5%   | 53%     |
| 3. Традиционные  | 20,4%   | 15%     |
| 4. Сомневающиеся | 1,8%    | 6%      |
| 5. Новаторы      | 10%     | 10%     |

Для выявления типов учителей по отношению к инновационной деятельности была использована типология А. Роджерса. В результате получена следующая картина (см. табл. 3).

Ситуация за последние пять лет изменилась, с точки зрения инновационного процесса, в лучшую сторону.

Как известно, информацию о новых достижениях в учебно-воспитательном процессе учителя получают из методической литературы, семинаров, конференций, общения с коллегами. Было выделено три основных препятствия в получении научно-методической информации (см. табл. 4).

Материальные трудности – основное препятствие. Отсутствие свободного времени также актуализировано, но в меньшей степени, нежели в 2003 году. Что же касается отсутствия организованной системы информирования, то данный недостаток отмечает каждый пятый, в то время как в 2003 году он был отмечен почти каждым вторым (45%).

Уровень профессиональной компетентности учителя имеет самую тесную связь с уровнем его готовности к инновационной деятельности. Для того, чтобы реаль-

но включиться в инновационный процесс, учитель должен обладать определенным уровнем профессиональных знаний, умений, навыков. Здесь важно не просто знание содержания своего предмета, а умение работать с ним в конкретных педагогических условиях.

В результате изучения и анализа составных компонентов установки учителя на инновационную деятельность, можно отметить высокий уровень развития позитивного отношения педагога к инновационной деятельности и высокий уровень когнитивной составляющей установки. Но уровень поведенческой составляющей учителя оставляет желать лучшего. На основании выше изложенного можно сделать следующие выводы.

1. Наибольшее распространение в общеобразовательной школе имеют инновации, связанные с организацией учебного процесса, в меньшей степени с изменением содержания, характера, технологии обучения и стиля взаимоотношений учителя и ученика. В зависимости от этого большинство нововведений носит организационный, а не системно-целостный, содержательно-процессуальный характер.

Таблица 4

## Характер затруднений в получении инновационной научно-методической информации (в%)

|   | 2008 г. (в %) | 2003 г. (в %) |
|---|---------------|---------------|
| 1. Нехватка материальных средств                    | 66,7          | 42,4          |
| 2. Отсутствие организованной системы информирования | 20,4          | 45,0          |
| 3. Отсутствие свободного времени                    | 6,3           | 12,8          |

2. Изменение структуры и содержания учебных программ по отдельным предметам, введение новых дисциплин и курсов привели к перегрузке учащихся информацией, физическим перегрузкам и психологической напряженности без принципиальной переориентации на методологически выверенный, лично-ориентированный подход в деятельности учителя и ученика. Интенсивность нагрузок, связанная с возрастанием объема учебной информации, усилением аудиторной учебной нагрузки в день, неделю, не сопровождаются интенсификацией мыслительной и познавательной деятельности, повышением качества и уровня организации и самообразовательной деятельности учащихся.

3. Поиск путей и средств универсализации, обеспечение целостности и всесторонности повышения общенаучного и общекультурного уровня и, соответственно, гуманизации общего образования не являются, к сожалению, главной (конечной) целью инновационной деятельности и предметом экспериментов в школе.

4. Уровневая дифференциация детей не дает качественных результатов в формировании общей культуры личности, а порождает социально-психологические и нравственно-психологические проблемы.

Почему эффективность инновационных процессов, не оказалась столь значительной, как предполагалось вначале? На наш взгляд, проблема в том, что в начале этой деятельности не были сформулированы ориентиры общего движения и развития, а с другой стороны, особенность ситуации заключается в том, что к новой деятельности были применены традиционные способы и критерии оценки.

Инновационная деятельность и ее результаты рассматривались в контексте знаниево-ориентированной парадигмы, в то время как все более актуальным становилось формирование личности в контексте ее ключевых компетенций, личности, способной к самостоятельной и активной жизнедеятельности, к самореализации и

самоопределению в новых и сложных социально-экономических условиях.

Что для этого необходимо учесть, на наш взгляд, в инновационной деятельности на пороге нового тысячелетия?

1. Приоритетной должна приниматься подготовка ученика к предстоящей взрослой жизни не путем формирования достаточной суммы знаний, а включением школьников в реальные жизненные ситуации выбора, взаимодействия, принятия решения, ответственности и т.д., включением его в систему последовательно усложняющихся поведенческих моделей.

2. Понимание того, что содержание обучения (при всей его важности) является, в сущности, проблемой, уступающей по важности характеру процессов, в которых личность создает свое образование. Это принципиальная схема педагогической парадигмы – от признания первостепенности того, что учитель преподает (это далеко не то, что ученик усваивает, и, может быть, еще дальше оттого, что он хочет знать и уметь), к реальному обеспечению права ученика на выбор, реализацию, коррекцию собственной образовательной траектории.

3. Совершенно четкая установка инновационного процесса на обеспечение личностного роста учащихся (что, конечно, совершенно немыслимо без аналогичного роста, изменения педагогов). Это, в свою очередь, предполагает коренное изменение стиля отношений между участниками образовательного процесса, направленное на развитие способностей к совместным действиям в новых непредсказуемых условиях, повышение уровня креативности и индивидуально-коммуникативной деятельности. Такой подход к организации образования противоположен традиционному нормативному, направленному преимущественно на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, и в силу этого препятствующему развитию всего потенциала способностей личности учащегося.

4. Императивом инновационного обучения нового тысячелетия должен стать де-

мократизм позиции педагога и совместная творческая продуктивная деятельность учителя и учащихся на протяжении всего процесса обучения. В то же время творческое мышление и стремление к сотрудничеству с учащимися до сих пор не стали ценностями профессиональной культуры педагогов и объектом целенаправленного формирования и развития в процессе их подготовки.

Ясно, что мотивом перехода к инновационному обучению для учителя является осознание глубокого неудовлетворения собственной педагогической деятельностью, целями и принципами ее организации. Главная задача «вступительного этапа» – не формально воспринять, осознать цель образования, а попытаться найти собственный способ разрешения одного из основных противоречий традиционного подхода к образованию – между многообразием жизни и заданным единообразием в школе. Способ такого педагогического самоопределения известен – анализ существующей практики и выявление, обоснование инновационных тенденций в образовании.

В заключение сформулируем некоторые характеристики готовности учителя к инновационным образовательным процессам, которые необходимо учитывать в процессе профессиональной деятельности и повышения его квалификации:

- нацеленность учителя на освоение системы обобщенных способов педагогической деятельности, включающей в себя способность свободно ориентироваться в пространстве педагогической деятельности, развитие умения переводить любую ситуацию в педагогическую и извлекать из нее смысл развития себя и другого и т.д.;

- возможность (способности и готовность) выбирать адекватные средства и способы решения задачи развития себя и другого путем организации продуктивной педагогической деятельности в условиях сотрудничества;

- ориентация учителя на осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения, формирование потребности в творчестве в педагогической деятельности. ■

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Г.А. Русских

**Ключевые слова:** методология проектирования, подготовка учителя, адаптивная образовательная среда, адаптивный подход, повышение квалификации.

**С**истема повышения квалификации работников образования как подсистема непрерывного образования взрослых ориентирована на выбор вида образовательной деятельности обучающимися в целях самосовершенствования личности и профессионализма. В свою очередь, учреждения непрерывного образования обеспечивают формирование профессиональной направленности, которая влияет на выбор педагогической позиции учителя, его образовательную, организационную и

управленческую тактику и стратегию. Чем полнее профессиональная направленность учителя, тем более многосторонний смысл имеют для него мотивы, лежащие в основе выбора направленности профессионального самосовершенствования, которые неоднородны по происхождению, характеру связи с профессией.

В психолого-педагогической литературе определены следующие группы мотивов: 1) мотивы, выражающие потребность в совершенствовании основного содержа-

ния профессии; 2) мотивы, связанные с особенностями профессии в общественном сознании; 3) мотивы самораскрытия и самоутверждения личности учителя; 4) мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией: это убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточно творческим потенциалом т.д.; 5) мотивы, выражающие заинтересованность человека внешними профессиями.

К числу прямых мотивов, выражающих заинтересованность учителей -практиков в деятельности по подготовке к проектированию адаптивной образовательной среды ученика, относится мотив осознания учителями своего долга и желание успешно взаимодействовать со школьниками в новых условиях работы школы. Данный мотив отметили 642 курсанта из 1000 опрошенных в Кировском ИПК и ПРО в 2004–2008 гг.

Новый мотив – мотив выбора программы самосовершенствования в системе повышения квалификации в соответствии с современными требованиями к содержанию подготовки педагога – появляется на современном этапе развития профессионального педагогического образования. Этот мотив отметили 570 слушателей. Современный этап, как известно, характеризуется несоответствием между объективными требованиями к содержанию подготовки педагога и реальным уровнем его готовности к профессиональной деятельности. Таким образом, наступает период, когда учитель понимает, что дальнейший процесс профессионального развития невозможен без преодоления указанного несоответствия. При определенных условиях оно приобретает характер диалектического противоречия, становится движущей силой развития профессионального самосовершенствования учителя.

Для нашего исследования имеют значение выводы А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова о том, что при выборе педагогической профессии в ряде случаев резервное профессиональное намерение имело в своей

основе преобладание таких мотивов, как «уверенность в своей пригодности», возможность использования педагогических умений в разных видах профессиональной деятельности. В то же время такие прямые мотивы, как «интерес к процессу развития ребенка», «стремление обучать детей любимому предмету» были более слабыми.

С позиций современного образования как развивающей системы именно названные выше мотивы являются системообразующими в развитии профессиональной направленности учителя, в развитии своего профессионального опыта.

Таким образом, при правильной организации преобразовательной деятельности учителя, на каждом последовательном ее этапе требования деятельности предполагают более многогранную, активную, в чем-то измененную потребность личности. В этом несоответствии кроется источник внутреннего противоречия. Вместе с тем, в процессе успешной реализации целей деятельности это противоречие и разрешается. Показатель его разрешения – чувство удовлетворения, свидетельствующее о дальнейшем развитии и обогащении соответствующей потребности. Иногда мотив, первоначально заключенный в цели деятельности, как бы сдвигается на ее средства, в связи с чем возникают новые по содержанию мотивы.

В других случаях развитие потребности обусловлено самим процессом усвоения новых форм поведения и деятельности.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы мы включали учителя в освоение новой формы деятельности в виде проектирования адаптивной образовательной среды ученика. Именно *методология проектирования* позволяет преодолеть отрыв классической педагогики образования учителя в системе повышения квалификации от образовательной практики педагогов современной школы. Важно, что методология проектирования отвергает непродуктивную деятельность по внедрению научных разработок в жизнь, таким образом, в профессиональном образовании

центральный звеном постепенно становится учебное проектирование, так как оно сочетает теоретическую и практическую подготовку.

На основе анализа теоретических источников можно рассматривать проектирование как метод исследования организации и развития практики образования. Проектирование как метод является наиболее радикальным и перспективным, поскольку «проектирование в образовании – это процесс «выращивания» новейших форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности, нового содержания и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления». Следовательно, в педагогической науке идет речь об оформлении особой «проектной парадигмы», ориентированной на создание новой практики образования учителя с целью развития проектного мышления как нового мышления педагога.

Становление и развитие проектного мышления мы рассматриваем как процесс подготовки учителя, в результате которого он приобретает новое профессиональное умение – умение прогнозировать развитие социальной ситуации в сфере образования, в том числе и самообразования в системе повышения квалификации.

Проектирование включает следующие этапы: определение цели как ценностной характеристики результата проектирования; анализ информации для поиска прогнозов; моделирование будущего сценария; оценка сценария с позиций непротиворечивости и возможности воспроизведения, совместимости с другими сценариями; выработка стратегии реализации сценария в практике работы.

Система подготовки к проектированию адаптивной образовательной среды ученика, таким образом, становится фрагментом целостного процесса создания новой подструктуры образования учителя в системе повышения квалификации. Существенным признаком подсистемы является апробация сценария проекта в практике работы

учителя. Опытно-экспериментальная работа учителя в школе позволяет ему внести коррективы в проект и дает возможность проанализировать достижения и недостатки в своей профессиональной деятельности, обосновать прогноз результатов деятельности участников образовательного процесса на новом этапе развития.

Проектирование – это не только механизм становления и развития проектного мышления субъекта, но и метод исследования педагогических процессов и явлений.

Проектирование как метод исследования способов организации и развития практики образования способствует взаимодействию науки и практики, взаимопроникновению двух методологических подходов: 1) опережающего видения возможных процессов развития; 2) четкой ориентации на решение насущных педагогических проблем.

Для развития педагогики повышения квалификации учителя важно взаимодействие научного прогноза и практического проектирования, поскольку психолого-педагогическое исследование является основанием для достоверного прогноза в педагогическом проектировании. Это положение позволяет нам научно обоснованно создать систему методологической, теоретической и методической подготовки учителя в процессе становления и развития его педагогического опыта по проектированию адаптивной образовательной среды ученика.

Рассмотрим *основополагающие подходы* становления и развития системы подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика.

Ведущим подходом к развитию системы подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика мы считаем *подход непрерывного образования*, суть которого в том, что в течение профессиональной деятельности *учение* в системе повышения квалификации может способствовать изменению содержания и структуры работы учителя, позволяет пере-

строить психологию педагога в направлении «принятия приоритета человека.

Положительные результаты подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика обеспечиваются при условии понимания учителем потенциальных возможностей системы адаптивного обучения как системы, гарантирующей бережное отношение к здоровью физического, психического, нравственному, духовному всех участников образовательного процесса. Результат адаптивного обучения – адаптивная образовательная среда ученика.

*Адаптивный подход* в обучении мы рассматриваем в соответствии с концепцией стресса Ганса Селье, который считает, что вопреки общепринятому мнению «мы не должны – да и не в состоянии – избегать стресса. Но мы можем использовать его... если лучше узнаем его механизмы и выработаем соответствующую философию жизни». Основная идея адаптивного подхода – это идея приспособляемости как главной отличительной черты жизни.

Суть адаптивного подхода в том, что в биологической и в общественной жизни к успеху ведет адаптация. Каждому человеку важно раскрыть себя наиболее полно, поскольку для успеха в жизни ему необходимо найти оптимальный для себя уровень стресса и расходовать адаптационную энергию в таком темпе и направлении, которое соответствует врожденным особенностям и предпочтениям. Современная школа участникам образовательного процесса создает условия для рационального расходования адаптационной энергии средствами педагогической поддержки. Именно такая школа, по нашему мнению, является адаптивной. Следовательно, основная функция адаптивной школы – гарантировать школьникам психолого-педагогическую поддержку.

Адаптивная образовательная среда создает условия для развития «способности к приспособлению или адаптации на всех уровнях сложности. Это основа поддержа-

ния постоянства внутренней среды и сопротивления стрессу». Для нашего исследования особое значение имеет положение о том, что психический стресс, вызываемый отношениями между людьми, регулируется с помощью стрессора, поскольку в качестве стрессора могут быть: 1) сам учитель, его отношение к ученику, к делу; 2) педагогические технологии; 3) личные отношения одноклассников и т.д., то учитель при определенных условиях может прогнозировать ответную реакцию ученика и вовремя оказать педагогическую поддержку.

Способность анализировать ситуацию и отвечать на раздражитель с учетом обстановки, поскольку человек знает «правила игры», позволяет достичь успеха, руководствуясь здоровой, естественной философией поведения.

Для нашего исследования важно положение о том, что каждый субъект «должен тщательно изучить самого себя и найти тот уровень стресса, при котором он чувствует себя наиболее «комфортно». Кто не сумеет изучить себя, будет страдать от дистресса, вызванного чрезмерной перегрузкой».

В процессе взаимодействия с обучающимися педагогу необходимо помнить, что «последствия стресса могут быть длительными, даже когда стрессор прекратил свое действие».

Адаптивный подход в обучении позволяет нам определить стратегию и тактику взаимодействия в системе «учитель – ученик» в процессе моделирования системы подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика. Стратегия – создание адаптивной образовательной среды ученика; тактика – поэтапное овладение учителем системой умений по проектированию адаптивной образовательной среды ученика.

*Системный подход* – один из важных методологических подходов к решению проблемы подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика – требует в методологии

системного подхода, применение которого, по мнению ученых, снижает случайность результатов и стихийность процессов в профессиональной подготовке учителя.

Суть системного подхода состоит в том, что окружающая действительность состоит из множества явлений, процессов, предметов, которые по своей природе не изолированные друг от друга объекты. Как считает В.Г. Афанасьев, определенно-го рода системные целостные образования – это совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интеграционных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам. В нашей работе мы используем определение педагогической системы как социально обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой, ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности.

В педагогической литературе сформулированы существенные признаки, характерные для системного подхода. Для нашего исследования важны следующие положения:

1. Системность – целое, производное своих компонентов, единство и взаимодействие между компонентами, образующее систему в рамках заданного качества и обеспечивающее функционирование и развитие системы.

2. Цель – один из системообразующих факторов в социальных системах. Нуждается в средствах и способах для ее достижения.

3. Изменения социальных систем закономерны, так как системам присущи внутренние противоречия.

4. Система функционирует, развивается во внешней по отношению к себе среде, так как открытость и взаимосвязь компонентов и среды – её существенные признаки.

5. Обмен информацией представляет собой способ связи между компонентами

системы и системы как целого – со средой.

Таким образом, в соответствии с основными положениями системного подхода в системе подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика, отражаются основные признаки системы образования: открытость, целенаправленность, целостность, функциональность.

Построение системы подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика в условиях повышения квалификации, углубление его предметных знаний и необходимость развития системного мышления педагога в современной школе требует обращения к подходам, ориентированным на междисциплинарный синтез и интеграцию. Одним из таких подходов является *синергетический*. Основная идея синергетического подхода – способность систем к самоорганизации и саморазвитию.

Согласно концепции самоорганизации, под влиянием внешней среды и внутренних изменений, последующие усиления которых приводят к согласованному действию множества подсистем, кооперативное функционирование которых переводят систему в качественно новое состояние, и возникает структура более высокой организации.

Система образования как синергетическая система имеет цель, иерархическую и многокомпонентную структуру, способность к управлению и самоорганизации. Для нашего исследования важно, что сложность и нелинейность развития системы образования взрослых проявляется в ее способности реагировать на малые резонансные изменения в большей степени, чем на прямые управляющие воздействия.

Построение лабильной, адаптивной к изменениям, функциональной и результативной системы профессиональной подготовки учителя требует учета основных закономерностей ее развития как открытой и сложной системы. Учитывая многокомпонентный, многоуровневый и междис-



циплинарный характер формируемых профессиональных знаний учителей, выделим основные направления использования синергетических идей: 1) содержание современного образования существенным образом изменило понимание научной картины мира; 2) синергетика дает возможность не только осмыслить по-новому эволюцию научных знаний, образовательных процессов, но и осуществить пересмотр существующих подходов и методов обучения; 3) синергетический подход, основанный на эффекте усиления воздействий в обучении в результате использования учебной информации через разные каналы восприятия, предопределяет отбор методических средств с учетом специфики предметных знаний; 4) синергия, как эффект повышения результативности обучения за счет взаимосвязи и взаимодействия в предметном обучении, реализуется через использование в учебном процессе образного и логического, абстрактного и наглядного, качественного и количественного воздействий; 5) нелинейный характер мышления, предполагает выбор, коррекцию, оценку и самооценку; 6) нелинейный характер мыслительных процессов наиболее отчетливо в обучении проявляется в ходе решения проблемных задач, которые являются средством понимания различных явлений, законов и позволяют осознать сложную взаимосвязь качественной и количественной сторон изучаемых объектов познания; 7) совместное изучение взаимосвязанных процессов и явлений создает возможность для обучаемых самодотраивания знаний, достижения целостного их восприятия; 8) индивидуально-личностный характер

обучения исключает полную алгоритмизацию предметного обучения.

Анализ вышеизложенных подходов к развитию непрерывного профессионального образования и системы повышения квалификации позволяет проектировать и конструировать систему подготовки учителя как самоорганизующуюся, способную к саморазвитию, обеспечивающую эффективное проектирование адаптивной образовательной среды учащихся.

### Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990.
2. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999.
3. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практич. пособие / С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001.
4. Радионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: учеб. пособие / В.Е. Радионов. – СПб.: РГПУ, 1999.
5. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001.
6. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994.
7. Сибирская, М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования. АДД / М.П. Сибирская. – СПб.: ИОВ РАО, 1999.
8. Ходусов, А.Н. Методологическая культура учителя и условия её формирования в системе непрерывного педагогического образования / А.Н. Ходусов. – М.: Курск, 1997. ■

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИМИДЖЕФОРМИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ КУЛЬТУРОЛОГОВ

О.Г. Воронцова, С.Г. Доброторская

**Ключевые слова:** имиджмейкинг, имиджформирующая деятельность, культурология, инкультурация.

**Р**оссия вступила в XXI век и ей предстоит решить сложнейшую задачу — войти в цивилизованное сообщество современных государств, перестроив все социальные структуры в соответствии с запросом современного времени. Важность и необходимость грядущих перемен вряд ли кто сегодня будет оспаривать. Но до сих пор весьма туманна и расплывчата технология их осуществления. Не завершен и спор о современной русской идее, которая могла бы мобилизовать массы на коренное реформирование российской действительности. Вместе с тем не вызывает никакого сомнения тот факт, что вряд ли удастся успешно провести модернизацию России без духовного перелома в умах наших сограждан, которые, к сожалению, как свидетельствуют многочисленные опросы общественного мнения, к таким переменам пока не готовы. Массовое сознание воспроизводит сегодня традиционные для России архаические архетипические структуры и уповает на сильное политическое тождество, на появление очередного «царя» с ярко выраженными чертами сталинского типа лидера. Социальная апатия и отсутствие каких-либо подвижек в формировании гражданской культуры служат основанием для пессимизма в оценке продвижения России по пути перемен.

Поскольку культурная доминанта так существенна для хода российских реформ, то, следовательно, именно на этом направлении и нужно было бы сосредоточить усилия в первую очередь. Речь идет об организации усилий специалистов по изучению российской культуры и выявлению в ее структуре тех установок, которые позволили бы провести модернизацию, ко-

торые способны были бы адаптироваться к современным цивилизационным формам. Все, таким образом, замыкается на ключевой фигуре специалиста (или точнее специалистов) по культуре. Вряд ли мы можем сказать, что в этой области у нас все обстоит нормально. К сожалению, профессия культуролога (будем рассматривать ее как собирательное название для целого ряда профессий: культурантрополога, этнографа, этнолога, искусствоведа, музееведа и т.д.) является неконкурентоспособной среди таких престижных профессий, как экономист, юрист, наконец, PR.

Другой стороной проблемы профессионального имиджа культуролога как специалиста должно стать его участие в производстве символического капитала, чтобы сформировать общественно привлекательный образ исследований в области культуры и данной профессии. Символический план любой профессиональной деятельности, по словам П.Бурдьё, — это «род практического метадискурса, посредством которого тот, кто действует, показывает и заставляет оценить замечательные свойства своего действия (например, белый халат парикмахера). То же самое и в интеллектуальных профессиях» [1]. В этом направлении учреждения культуры и образования необходимо значительно интенсифицировать свою деятельность для того, чтобы получать «символическую прибыль от признания, связанного с нормальным осуществлением интеллектуальной деятельности». А это, в свою очередь, значит, что отделения культурологии в вузовской системе должны давать своим студентам — будущим культурологам возможность стать и специалистами по имиджмейкингу.

В современной социокультурной ситуации поле профессионального действия специалистов-культурологов весьма обширно. Оно, помимо сферы образования, включает области науки, административно-федерального, территориального и отраслевого управления, менеджмент, опыт практической социокультурной работы с населением, средства массовой информации и издательское дело, регуляцию межконфессиональных и национально-культурных отношений, туризм, рекламу, арт-бизнес и иные сферы, где требуется разработка социокультурных оснований и экспертиза социокультурных последствий принимаемых решений, а также прогнозирование, проектирование и практическое регулирование тех или иных социокультурных процессов.

До недавнего времени преобладал взгляд на культурологию как на одно из чисто академических направлений фундаментальной науки, расширяющее наши общие познания в области теории и истории культуры, но не имеющее никакого прикладного значения. Сегодня возникает потребность в специалистах-культурологах, способных, во-первых, исследовать и систематизировать актуальные социокультурные характеристики нашего общества, его отдельных социальных, этнических, конфессиональных и прочих групп, выявить реальную картину состояния этих характеристик, во-вторых, заняться практической работой по инкультурации людей средствами просвещения, образования, социального воспитания, административно-управленческой деятельности, журналистики и иных форм воздействия на общественное и индивидуальное сознание в направлении повышения уровня социальной интегрированности и социальной адекватности людей, развития в них мотиваций и навыков честной социальной адекватности людей, толерантности и комплиментарности друг к другу, преодоления тенденций массовой социокультурной маргинализации и т.п.

Магистральный путь модернизации культурологического образования правомерно определить как переход к последовательной подготовке кадров высшей квалификации в области прикладной культурологии, которые были бы способны взять на себя осуществление культурной политики на разных уровнях и вовлечение людей в социально-культурное творчество.

Если фундаментальная культурология предполагает методологию становления, развития и функционирования культуры, то прикладная культурология – это своеобразный мостик, вводящий в мир культуры отдельного человека или человеческую общность.

В основу нового направления социальной практики, равно как среднего и высшего профессионального образования, должна быть положена профессия культуролога, в силу сложившейся в ней базы, в первую очередь целесообразно обеспечить подготовку кадров прикладной культурологии, в рамках которой могут развиваться направление – организация имиджформирующей деятельности, то есть имиджмейкерство.

Принципиальная особенность такого специалиста в том, что знание профессиональных культурологических дисциплин выступает не как самоцель, а как существенное средство реализации ведущей метафункции прикладной культурологии – приобщение человека к достижениям мировой и отечественной культуры, всемерное развитие его творческого потенциала, а через это способность и готовность к формированию образа (имиджа) человека или организации.

В настоящее время имиджология стала не только научно-исследовательским направлением, но и полем активной практической и учебной деятельности. Потребность в формировании имиджа привела к необходимости подготовки специалистов-имиджеологов. Однако, по мнению Д.В. Журавлева, председателя учебно-методического объединения вузов при Академии имиджологии, говорить о том, что в

России создана система имиджеологического образования, рано.

На сегодняшний день имиджеологическое образование в России представлено Лигой профессиональных имиджмейкеров, существующей уже более 5 лет, тремя кафедрами «имиджелогии» в г.Москве, Институтом имиджелогии в Екатеринбурге и десятками имидж-центров. В масштабах России можно лишь говорить о зарождении системы по обучению специалистов-имиджеологов. Таким образом, имиджеологическое образование в России находится на начальном этапе развития.

Как отмечают ведущие ученые, занимающиеся проблемой формирования имиджа, в частности профессор Е.А. Петрова, проблема профессиональной подготовки по предмету «имиджелогия» становится острой в современных условиях опережения практики преподавания разработки предметного поля имиджелогии. Недостаточная компетентность в тех или иных аспектах имиджелогии, незнание современного научного состояния в этой области, не владение научно обоснованными имидж-технологиями являются слабым звеном большинства практиков, работающих в этой области.

Исследования свидетельствуют о том, что образовательные учреждения, имеющие высокую репутацию, опережают своих конкурентов по привлечению инвестиций, найму лучших профессионалов, поддержанию доверия к себе и привлекательности. Эта тенденция, существующая на рынке образовательных услуг, обусловлена большой и целенаправленной работой по созданию имиджа образовательного учреждения привлекаемыми ими специалистами.

Усиливается конкуренция на рынке образовательных услуг в нашей стране. К причинам, усиливающим конкуренцию, относится появление сектора негосударственных учебных заведений, рост числа дополнительных образовательных услуг, а также последствия демографического кризиса 90-х годов. В этой ситуации, при

выборе учебного заведения или образовательной услуги, имидж является способом ориентации потребителя в услугах, представляя конкурентные преимущества учреждения. Имидж образовательного учреждения – это впечатление, созданное в результате имиджмониторинга, имиджпроектирования, конструирования имиджформирующей информации и работы с общественным мнением. Следовательно, потребность эффективного формирования положительного имиджа – широкая известность, статус, положительное восприятие со стороны социума – приводит к необходимости профессиональной подготовки новых специалистов-имиджеологов.

Одной из характерных черт нашей культуры является всеобщее стремление к реформированию и обновлению. Данные процессы охватывают практически все сферы культуры: от экономики до духовности. Система образования, будучи одной из сфер культуры, с одной стороны, достаточно устойчиво опирается на ее экономический фундамент, с другой стороны, устремляет свои идеи к духовному совершенствованию всего человечества. Разделение познания на отдельные области, называемые науками, всегда является условным. Исторически эта система всегда неустойчива, так как находится в тесной зависимости от социально-культурной среды: меняется среда – меняется структура научных областей. Сегодня ситуация такова, что возникновение новых областей в науке – реальность. Всё больше и больше появляется молодых наук, каждая из которых возникает не на пустом месте, а чаще всего является порождением так называемого «стыка» двух или более наук (социальная педагогика, креативная психология, философия искусства, этнопсихология, экоэстетика, социальная антропология и т.д.). Одной из таких наук является культурология.

Результатом подготовки студентов – будущих культурологов к имиджформирующей деятельности необходимо по-

нимать как готовность, как активное положительное отношение обучаемых к формируемой деятельности. Подготовка на основе определенной суммы знаний и умений, отвечающая требованиям данного рода деятельности и включающая в себя компоненты в различных подсистемах ее существования.

Любой компонент органически взаимосвязан с другими, имеет свое собственное место в общей структуре, которая определенным образом координируется целенаправленностью модели, готовности к имиджформирующей деятельности.

Готовность к имиджформирующей деятельности есть полиструктурное, динамическое системное образование, в качестве подсистем которого выступают:

- информационная;
- деятельностная;
- психологическая.

Представленная система является нелинейной, так как наличествующие в ней информационные связи имеют как прямой, так и обратный характер. Подсистемы осуществляют постоянный обмен информацией.

Информационная подсистема включает в себя когнитивный и рефлексивный компоненты.

Когнитивный компонент – это, прежде всего, знание теории и ситуативных особенностей имиджформирующей деятельности. Основной функцией когнитивного компонента является решение поставленных задач и способность обосновать свой выбор.

Рефлексивный компонент обеспечивает способность к самоконтролю и самокоррекции деятельности специалиста в ходе осуществления им имиджформирующей деятельности.

Деятельностная подсистема включает технологический компонент (умения и навыки), подразумевающий освоение и оттачивание, доведение до автоматизма различных вариантов действий в ходе имиджформирующей деятельности.

Знания, хотя и являются основой действий, представляют собой только первую ступень вхождения в профессию, начало процесса деятельности. Линию деятельности имиджмейкер выбирает ежеминутно, и времени на обдумывание поступков хватает не всегда, часть из них определяется сложившимися стереотипами поведения – навыками – умениями – способностями выполнять определенные действия без особого контроля со стороны сознания.

Но для образования навыков необходимо многократное повторение умений правильного, должного действия. Но действия, даже доведенные до автоматизма, еще не качества личности человека. Чтобы они стали таковыми, необходимо развитие осознания, вдумчивого отношения, личностной направленности, поэтому деятельностная подсистема включает также и креативный компонент – отвечающий за решение нестандартных имиджевых задач. Именно креативный компонент позволяет судить об окончании формирования деятельностной подсистемы, так как он делает человека защищенным от неожиданности, формируя специфический «дух профессионализма», позволяющий осуществлять имиджформирующую деятельность, не задумываясь о конкретных правилах и приемах.

Деятельностная подсистема решает задачу практического обучения имиджформирующей деятельности и формирования профессионализма на основе осознания полученных навыков.

Следует отметить, что органичное единство приобретенных знаний, умений и навыков в русле имиджформирующей деятельности обеспечивается именно функционированием психологической подсистемы. Психологическая подсистема решает задачу формирования имиджформирующего сознания, способствует формированию эстетического чувства на основе понимания партнеров по данному виду деятельности и является базой для осмысленного подхода к знаниям, умениям и навыкам данного рода деятельности.

Психологическая подсистема включает мотивационный компонент, проявляющийся как отношение к самой имиджформирующей деятельности и предмету ее рассмотрения, эмоциональное отношение к партнеру по данному виду деятельности – эмпатический компонент и регуляционный компонент в качестве формы контроля и коррекции поведения (как меня видят и понимают другие и что мне сделать, чтобы они понимали меня правильно).

Таким образом, система взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимопроникающих структурно-функциональных компонентов готовности к имиджформирующей деятельности обуславливает целостное согласование характеристик человека как индивида, личности и субъекта с целями данной деятельности и обеспечивает актуализацию возможностей человека, адаптацию к окружающей среде и возникающей ситуации, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами имиджформирующей деятельности, оптимизацию процесса решения возникающих задач и достижение наилучшего результата за счет наименьших энергозатрат [2].

Итак, анализ культурологического и имиджеологического образования, осуществляемый в данной статье, позволяет сделать следующие выводы:

– с точки зрения культурологии, мы рассматриваем культуру как непрерывный процесс самовоспроизводства человека, осуществляемый в его материальной и духовной деятельности. Значит, понятие культуры обозначает универсальное отношение человека к миру, через которое человек создает мир и себя;

– с точки зрения культурологии, мы видим в феномене культуры – совокупности механизмов по осуществлению социального взаимодействия людей, обеспечивающих ценностно-смысловую, нормативно-регулятивную и знаково-коммуникативную функции этого взаимодействия, а также

накопление, аккумуляцию и трансляцию социального опыта совместной жизнедеятельности;

– анализ источников показал, что культурология имеет дело с конкретными многообразными культурами и их проявлениями, выявляя их генезис и развитие. В этой связи среди первоочередных задач культурологического анализа, мы выделяем исследование ментального содержания культуры и исследование культурных кодов и коммуникаций;

– одним из путей модернизации культурологического образования правомерно определить переход к последовательной подготовке кадров высшей квалификации в области прикладной культурологии, которые были бы способны взять на себя осуществление культурной политики на разных уровнях через способность и готовность к формированию образа (имиджа) человека или организации;

– исследование показало, что имиджеологическое образование в России находится на начальном этапе развития, а проблема профессиональной подготовки по предмету «имиджелогия» становится острой в современных условиях опережения практики преподавания разработки предметного поля имиджелогии. Недостаточная компетентность в тех или иных аспектах имиджелогии, незнание современного научного состояния в этой области, не владение научно обоснованными имиджтехнологиями являются слабым звеном большинства практиков, работающих в этой области.

Следовательно, потребность эффективного формирования положительного имиджа – широкая известность, статус, положительное восприятие со стороны социума личности или организации приводит к необходимости профессиональной подготовки новых специалистов – имиджеологов, а базой может и должна стать система культурологического образования.

## Литература

1. Комадорова, И.В. Этнокультурная динамика в современном мире: основные проблемы и подходы к решению / И.В. Комадорова // Камский гос. политехн. ин-т. – М.: Academia, 2004. – 255 с.

2. Андреев, С.С. Теория социального управления: субъект и объект социального управления

ния / С.С. Андреев // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 1. – С. 80–96.

3. Комадорова, И.В. Культура как социальный феномен в символической антропологии Л.А.Уайта / И.В. Комадорова. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 199 с.

4. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф / А.Ф. Лосев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 480 с.

5. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. – М.: Культура, 1992. – 272 с. ■

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМА ЕГО ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ

И.Т. Гайсин, А.Р. Камалева

**Ключевые слова:** педагогический процесс; целостность, системность, цикличность и технологичность педагогического процесса; педагогическая технология.

*Образование – это индустрия, направленная в будущее.*

С.П.Капица [4, 14]

**П**онятие педагогический процесс, наряду с педагогической системой, воспитанием, обучением, относится к числу методологических знаний, ибо в его научном анализе и практической организации объединяется знание о педагогических системах, закономерностях, о системном и технологическом подходах в педагогике.

Процесс в общезыковом смысле означает последовательную смену состояний, ход развития чего-либо и совокупность последовательных действий, направленных на достижение определенного результата.

Оба значения дают основу для понимания **педагогического процесса, который определяется как направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.** Здесь видно, что обучение, образование и воспитание рассматриваются как процесс, то есть отвлеченно от специфики каждого, что процесс осуществляется в рамках педагогической системы и что это организованная деятельность, имеющая целью формирование и разви-

тие обучаемых. Это довольно абстрактное представление вполне реальных явлений позволяет узнать структуру, связи частей и законы функционирования учебно-воспитательной деятельности педагогов в реальных учебных учреждениях и, изучив их, совершенствовать, проектировать, управлять педагогическим процессом, делать образование более эффективным. В жизни этот процесс чаще называют учебно-воспитательным, имея в виду совокупность урочных и внеклассных занятий, совместной развивающей деятельности учителей и учеников. Воспитание и обучение в школе образуют единый педагогический, учебно-воспитательный процесс. Педагогическая система – это абстракция, служащая для понимания реальных систем разного уровня: система образования страны, региона, отдельных учебных заведений, система обучения по одному предмету и даже теме.

Самые главные **характеристики педагогического процесса**, как их понимает современная наука, – это: целостность, системность, цикличность и технологичность.

Под **целостностью** понимают неразрывное единство процессов воспитания, обучения, а также развития и формирования личности. Воспитание и обучение зависят друг от друга и имеют много общего, хотя наука их различает. Содержание обучения составляют в основном научные знания о мире. В содержании воспитания преобладают нормы, правила, ценности, идеалы. Обучение влияет преимущественно на интеллект, воспитание обращено в первую очередь к потребностно-мотивационной сфере личности. Оба процесса влияют на сознание, поведение, эмоции личности и ведут к ее развитию. Поскольку, при всей близости, это специфические процессы, наука рассматривает их отдельно в теории воспитания и в дидактике. При этом целостность педагогического процесса, единство воспитания и обучения, является методологическим принципом, что особенно актуально в настоящих условиях.

Педагогический процесс и педагогическая система также составляют единство, поскольку процессы – это свойство систем. Можно сказать, что педагогические процессы – это последовательная смена состояний педагогической системы. (В.П.Беспалько).

Рассматривать педагогический процесс системно – значит выделить структурные компоненты системы и процесса и функциональные связи между ними. Это помогает осознать специфику, сущность каждого компонента, их взаимодействие, изменение одного от изменения другого, например: от цели меняется содержание, обученность, состояние ученика меняет методы обучения и т.д.

**Структура педагогического процесса – это совокупность составляющих его частей, соответствующих компонентам педагогической системы.**

Компоненты педагогического процесса таковы:

- **целевой** – определение целей воспитания, обучения;
- **содержательный** – разработка содержания образования;

- **операционно-деятельностный** – процедуры по обучению, воспитанию и взаимодействию участников процесса;

- **оценочно-результативный** – проверка, оценка и анализ результатов воспитания, обучения, суждение об эффективности процесса.

В соответствии со структурой педагогического процесса строится и педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности и анализ результатов. Определение целей требует педагогической диагностики – изучения состояния педагогического процесса, в первую очередь, воспитанности и обученности школьников, а также других условий процесса. Этапы педагогического процесса приводят к мысли о цикличности, повторяемости, педагогической деятельности: диагностика, проектирование, реализация, контроль.

В связи с этим встает вопрос о том, что является толчком, **движущей силой педагогического процесса**. Наука считает, что таким источником является **противоречие между требованиями к ребенку, возникающими в его жизни, и его реальными возможностями, уровнем развития**. Это противоречие становится толчком к процессу воспитания и росту ребенка, если эти требования соответствуют возрастным особенностям ребенка. Л.С.Выготский называл **зоной актуального развития** то состояние, в котором ребенок может делать что-либо **без помощи взрослого**. **Зоной ближайшего развития** психолог называл тот уровень, когда ребенок потенциально способен освоить новое **с помощью взрослого**, при обучении. Разрыв между зонами порождает педагогическую ситуацию – такое состояние педагогического процесса, когда имеется расхождение между желаемым и действительным, достигнутым в формировании личности, то есть обнаруживается некоторая педагогическая задача. Педагогический процесс, по существу, реализуется в цепи, в смене педагогических ситуаций. Структура педагогического



процесса и деятельности отражает реальную работу педагогов, но не всегда ими осознается, и, главное, наука часто не дает экономных средств для этого осознания и рационального построения педагогической деятельности. Поэтому есть еще одна характеристика педагогического процесса – технологичность.

«Технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и ... логия), совокупность методов, способов и приемов получения, обработки или переработки сырья и полуфабрикатов с целью изготовления продукции; научная дисциплина, изучающая механические, физические, химические и другие связи и закономерности, действующие в технологических процессах», – такое определение дается в универсальном энциклопедическом словаре [5, 1294].

Категория «педагогическая технология» существует в отечественной науке недавно и не имеет однозначного толкования. В западной педагогике с середины XX века развивается научное направление «технология обучения» или «педагогическая технология», что обозначает проектирование, разработку процессов обучения шире педагогических процессов, назначенных для решения заданных дидактических (педагогических) задач. По мнению В.П.Беспалько, задачу образуют компоненты педагогической системы: цель, содержание, состояние ученика, а технологию – процессы, формы, учитель или ТСО.

В основе технологического подхода к разработке педагогических процессов лежит теория систем, идеи кибернетики об управлении сложными процессами. Идея технологизации педагогических процессов состоит в том, чтобы сделать их управляемыми: чтобы учиться не «чему-нибудь и как-нибудь», а **с гарантированным успехом**. У педагогов это вызывает противоречивое отношение. С одной стороны, привлекает управляемость и эффективность процесса. По замыслу, учитель любого уровня достигает заданных результатов на основе тех-

нологической разработки, учебных материалов, определяющих его действия от целей до оценки результатов. С другой стороны, наличие людей, человеческого фактора в педагогическом процессе нарушает технологический расчет. Противники технологии говорят, что обучение, тем более воспитание невозможно без личности, отношений, эмоций. Это действительно так. Очевидно, наука будет искать разрешения противоречия между технологизацией и личностью в педагогических процессах.

Термин «педагогическая технология» прочно вошел в современный профессиональный язык и профессиональную практику, прежде всего, как основной способ повышения эффективности учебного процесса. Она представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, поскольку, по определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Образовательная практика в сфере общего образования развивается столь динамично в последнее время, что существует значительное количество публикаций, представляющих как опыт разработки технологий различного уровня, так и их научное обоснование, систематизацию и классификацию (А.А. Андреев, П.Р. Атутов, А.С. Белкин, В.П. Беспалько, Л.И. Богомолова, В.В. Гузеев, В.Н. Власова, Г.Р. Громов, В.К. Дьяченко, М.В. Кларин, Б.И. Машбиц, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, В.Т. Фоменко и многие другие). Выходит специальный журнал «Школьные технологии», оперативно отражающий ситуацию в области технологизации образования.

Например, В.В.Гузеев предлагает разобрататься во взаимодействии терминов «методика», «дидактика» и «образовательная технология». Он считает, что понятие «методика» шире понятия «технология», так

как методика отвечает на вопросы «чему, зачем и как учить?», а «технология» – только на вопрос «как учить?», кроме того, методика включает, по его мнению, вопросы образовательной политики, в том числе и выбор технологии для достижения образовательных целей. И именно одной из задач методики является выявление критериев применимости той или иной технологии. И, взяв за основу системный взгляд на образовательную технологию, В.В. Гузеев дает следующее определение: «Образовательной технологией будем называть комплекс, состоящий из: некоторого представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий» [1, 8]. Причем В.В.Гузеев рассматривает образовательную технологию в широком смысле как часть дидактики и в узком смысле как конкретный инструментарий учителя, объект дидактических исследований и прикладных технологий. В узком смысле он определяет образовательную технологию «как систему, включающую некоторое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, множество моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий» [2, 3].

А Г.К. Селевко в качестве системообразующего каркаса педагогической системы считает необходимым использовать новое для педагогики понятие – «технология», а новый «технологический» подход для анализа и проектирования педагогических процессов. Автором подчеркивается, что «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения» [4, 15].

Понятие педагогической технологии понимается различными авторами по-раз-

ному: и как совокупность психолого-педагогических установок (Б.Т. Лихачев), и как содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько), и как описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков), и как искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель), и как модель совместной педагогической деятельности (В.М. Монахов) и т.д.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что любая **педагогическая технология** должна удовлетворять некоторым основным методологическим **требованиям**:

1. **Концептуальность** – каждая педагогическая технология должна опираться на определенную научную концепцию, содержащую философские, психологические, дидактические, социально-педагогические обоснования достижения педагогических целей.

2. **Системность** – любая педагогическая технология должна обладать признаками системы: логика процесса, взаимосвязь всех систем процесса, целостность процесса.

3. **Эффективность** – скорость достижения стандарта обучения, также эти достижения должны быть оптимальными по затратам.

4. **Воспроизводимость** – педагогическая технология должна быть воспроизводимой в однотипных образовательных учреждениях. «Главный смысл образовательной технологии – возможность ее воспроизводить для получения сходных результатов» [2, 3]. Но полная алгоритмизация образовательной технологии маловероятна, так как копировать уникальные особенности личности педагога и ее работы затруднительно, могут передаваться лишь «инструментализованные компоненты», главное «гарантировать некоторый нижний порог вероятности успеха для обучаемых» [2, 3–4].

5. **Управляемость** – возможность варьирования средствами и методами для достижения результатов.

Технология должна строиться на диагностической основе, учитывать многообразие субъектов образовательного процесса, их стартовый культурный уровень (бытовой, общеобразовательный, профессиональный), их интеллектуальные возможности, предрасположенность к какому либо виду деятельности и т.д. Наиболее близко по своей сущности определение педагогической технологии, как процесса с гарантированным результатом, является определение, данное Г.Ю. Ксензовой, в котором под педагогической технологией понимается «такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер» [3, 6]. Совершенно справедливым, на наш взгляд, является то, что Г.Ю.Ксензова отмечает, что гарантированный педагогический результат будет обеспечен, если параллельно будут функционировать два типа технологий: технология деятельности педагога и технология учебно-познавательной деятельности учащихся («инновационной теории самостоятельной работы учащихся» [3, 12]), разработка которой является актуальной.

На официальном Web-сайте (№ 0220007019, регистрационное свидетельство № 6493) Ростовского государственного педагогического университета (rspu@rspu.edu.ru) М.Л. Воловикова в статье «Понятие «педагогическая технология» в современной педагогике» подчеркивает, что основным противоречием современной системы образования является «противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом». И мы согласны с мнением М.Л. Воловицкой в том, что необходимо отказаться от абсолютного образовательного идеала и необходимо перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к самореализа-

ции (или к самообразованию), необходимо обеспечить индивиду право на выбор собственной образовательной траектории, наиболее соответствующей его индивидуальным способностям. Тогда введение достаточно ранней дифференциации и индивидуализации обучения позволит новым информационным технологиям стать главным средством доступа к различным источникам информации и способствовать формированию мотивации к самостоятельному поиску, обработке, восприятию и использованию информации. Выпускник современной школы должен гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самостоятельно приобретать необходимые ему знания, применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, самостоятельно критически и творчески мыслить, грамотно работать с информацией. Последний аспект приобретает особое значение в связи со все возрастающей информатизацией. Современное общество характеризуют процесс активного использования информационного ресурса, функционирование всемирной информационной сети, которая позволяет обеспечить доступ к информации без существенных ограничений по объему и скорости транслируемой информации. В связи с этим во всем мире в образовательной среде получили распространение и широкое развитие информационные технологии (ИТ). ИТ позволяют овладеть новыми современными способами сбора и использования информации, эффективно организовать самостоятельную работу, более эффективно строить профессиональное самоопределение. И появление нового термина – технология ТОГИС, как технология образования в глобальном информационном сообществе является понятным [2, 9]. Появился особый способ получения образования – дистанционное образование, которое не ограничивается созданием инструмента (технологии), а предполагает создание специфической учебной ситуации в виртуальной образовательной среде. Ак-

тивно обсуждается идея и закладываются основы создания единой образовательной среды на основе ИТ и системы дистанционного образования. Применение компьютера и методов работы с информацией в обучении вызвало к жизни термин информационные технологии обучения.

В отечественной литературе термин педагогическая технология употребляется еще в нескольких значениях. Им обозначают технологию и технику воспитательной работы в школе: приемы воздействия на ученика в процессе воспитания, методы и формы внеурочной работы в школе (Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков и др.). Слово технология может относиться к методике общения учителя и ученика, к организации и методике воспитательной работы в школе.

Значительное внимание в современном педагогическом сообществе уделяется поиску философских оснований построения современного образования и его технологического обеспечения. Идеи К.Роджерса о том, что человек находится в центре постоянно меняющегося мира и относится к нему сквозь призму собственного восприятия и понимания находит отражение как в представлениях о современном выпускнике школы, так и в определении стратегических направлений развития системы образова-

ния, в процессах разработки современных образовательных технологий.

Таким образом, термин педагогическая технология имеет неопределенный спектр значений, что противоречит требованиям науки и говорит о неизученности проблемы, но системно-технологический подход, как и личностно-деятельностный, является методологическим для педагогики. Все они составляют методологическую базу, ведущие принципы для познания педагогических явлений и совершенствования педагогической практики.

### Литература

1. *Гузев, В.В.* Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузев. – М.: Знание, 1995. – 135 с.: ил.
2. *Гузев, В.В.* Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС / В.В. Гузев. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 208 с.
3. *Ксензова, Г.Ю.* Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
4. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Универсальный энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Эксмо; Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1552 с. ■

## АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Л.А. Витвицкая**

**Ключевые слова:** взаимодействие, образовательный процесс, аксиологическая концепция, субъекты образовательного процесса, аксиологическая функция.

**И**мператив инновационного развития России ставит, как одну из ключевых, задачу подъема образования. Именно образование – как система формирования интеллектуального капитала нации и как одна из главных сфер про-

изводства инноваций – создает базовые условия для быстрого роста рынков на основе быстрого обновления технологий и продуктов. Образование выступает первым звеном инновационной цепочки развития общества.

Эффективность образовательного процесса в университете во многом определяется характером взаимодействия преподавателя и студентов, включающего комплекс многообразных связей, отношений, эмоциональных проявлений.

На начальном этапе обучения в вузе проявляются противоречия во взаимодействии преподавателей и студентов, связанные с дидактическими проблемами. К числу таких противоречий относят:

- несоответствие уровня сложности предлагаемого студентам учебного материала уровню восприятия, сформированности мышления, наконец, наличному уровню знаний студентов.

- излишняя теоретизация материала, отсутствие образной основы представляемых понятий и иллюстраций, их связи с практической действительностью;

- резкий контраст между школьными формами и методами обучения и формами и методами обучения на младших курсах вуза, отсутствие у преподавателя умений доходчиво и кратко истолковать суть излагаемых фрагментов учебного материала;

- отсутствие у студентов мотивации к изучению того или иного предмета и понимания, какая роль ему отводится в процессе формирования специалиста различного профиля. Основными причинами этих противоречий являются несоответствие излагаемого материала уровню восприятия студентов и неумение преподавателя доступно изложить учебный материал.

В образовательном процессе между преподавателем и студентами складываются разные отношения. На возникающие в процессе обучения неоднозначные проблемные ситуации преподаватель, на наш взгляд, должен реагировать, исходя из анализа и осмысления собственных действий в образовательном процессе, искать первопричины негативных ситуаций в собственных просчетах и ошибках. Для нормализации подобных ситуаций в практике обучения преподавателю следует воспользоваться рекомендациями профессора

А.А. Вербицкого, известного исследователя проблем высшего образования. К числу основных тенденций развития образования и развития взаимодействия субъектов образовательного процесса он относит:

- переход от информационных к активным методам и формам обучения с включением в деятельность студентов элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы – переход от школы воспроизведения к школе понимания, школе мышления;

- переход к активизирующим, развивающим, интенсифицирующим способам организации вузовского образовательного процесса;

- переход к такой организации взаимодействия преподавателя и студента, при которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента.

Таким образом, активное включение студентов в работу способствует развитию взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе.

Перед теорией обучения возникает важнейшая проблема – найти путь перехода от всего неопределенного, случайного в учебном процессе к определенному и закономерному. Эта проблема требует проникновения в сущность учебных и обучающих отношений преподавателей и студентов, детального изучения применяемых средств и методов обучающих и учебных действий, способствующих развитию взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Современными учеными, исследователями феномена взаимодействия, осознается его слабая, недостаточная изученность и отсутствие конструктивных предложений по устранению дефицита информации о взаимодействии. Раскрыть специфику взаимодействия в образовательном процессе особенно важно с функциональной точки зрения, поскольку в образовательном процессе смысл взаимодействия должен раскрываться в его преобразовательной функции. Взаимодействие должно привести к

позитивным изменениям субъектов образовательного процесса (и преподавателей, и студентов), преобразовать их в лучшую сторону по сравнению с ними самими в прошлом. Если взаимодействие такого позитивного преобразования не предполагает, то образовательный процесс следует корректировать, как недостаточно эффективный. Положительной динамике взаимодействия будет способствовать соотнесение его типов с формами и средствами, что в педагогике еще не получило должного освещения и представляет значительный интерес в контексте нашего исследования.

Образовательный процесс мы определяем как совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом. Решение задач развития личностей, субъектов образовательного процесса, представляет для нас особый интерес. Субъекты образовательного процесса, имеющие отношение к данной проблеме, это преподаватель(и) и студент(ы).

Студент, включаясь в организованную систему образования, становится главным ее субъектом, от которого зависит результат образовательного процесса в целом и каждой его части. Ему необходимо провести инвентаризацию собственных потребностей, норм, способностей и постоянно сопоставлять их с внешними условиями, т.е. самоопределяться по целям, содержанию, методам; осознавать возможность получения максимальных и минимальных приращений, оценивать этот диапазон.

Преподаватель субъективно, через собственную личность, изучает внутренние условия студента (его потребности, нормы, способности), т.е. стартовые условия для предстоящего организованного фрагмента образования; преобразует внешние условия, создает модель процесса образования; разрабатывает соответствующую технологию взаимодействия.

Термин «взаимодействие» употребляется обычно в двух устоявшихся смыслах: взаимная связь явлений и взаимная поддержка. В философском смысле взаимодействие – «философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи». Смена состояний субъектов образовательного процесса университета для нас крайне важна.

Концепция взаимодействия субъектов образовательного процесса университета определяет приоритетные направления развития их деятельности в процессе получения высшего образования и уточняет стратегические ориентиры («зоны прорыва») совершенствования работы всех звеньев университета на перспективу. Концепция не является нормативным документом. Она выражает прогностическое видение реальных возможностей повышения эффективности образовательного процесса на основе воплощения в специфические условия университета наиболее продуктивных инновационных идей современных наук об образовании. Вместе с тем, концепция создает необходимые предпосылки для перспективного планирования и программирования конкретных образовательных мероприятий на основе общей стратегической линии развития университетского образовательного пространства, в свете реализации Болонской декларации.

Концепция – документ открытый. Это не догма, не жесткий норматив, подлежащий строго обязательному выполнению в те или иные сроки. Реализация концепции зависит от реальных возможностей кадрового, научно-методического и информационного обеспечения проводимой образовательной политики университета. Отмечая нарастающую интенсивность глобализационных процессов в самых разных

сферах общественного бытия, в том числе и в образовании, следует считать их основным содержанием новой эпохи. В университетском образовании следует говорить о глобализации «с человеческим лицом». Это предоставляет студентам и преподавателям университета определенную свободу, выбор, простор для самостоятельного творчества в процессе взаимодействия, выстраивая его в парадигме аксиологии.

В философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях. Академик В.И. Андреев замечает, что проблема ценностей возникает в любой сфере человеческой деятельности, в любой науке о человеке [1]. Что касается педагогики, то ценности, как и цели в образовании, за последнее столетие сильно изменились. Понятие «ценность», используемое в философии, психологии и педагогике, применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры.

Теория ориентации личности в мире ценностей, разработанная доктором педагогических наук, профессором А.В. Кирьяковой [2], реализует ценностный подход в образовательном пространстве университета.

Аксиологической функции в образовательном процессе университета принадлежит особая роль, которая означает усиление продуктивности образования и развития взаимодействия субъектов образовательного процесса за счет особого, индивидуального стиля их общения и личности преподавателя, при этом образовательный процесс становится средством личностного роста преподавателей и студентов, их взаимных воздействий, взаимных влияний и взаимных изменений, содействует процессу их психического развития.

Аксиологическая концепция позволяет участникам образовательного процесса университета (преподавателям и студентам) более четко осознавать свои

специфические функции в решении общей задачи повышения эффективности образовательного процесса с учетом гармоничного сочетания их общеобразовательной и профильной подготовки.

Аксиологическая концепция взаимодействия «преподаватель – студент» разработана в соответствии со следующими положениями:

– концепция отражает основные направления государственной политики России в области высшего образования на основе Закона «Об образовании» Российской Федерации, государственного стандарта, региональных особенностей развития высшего образования и в соответствии с нормативными документами по высшему образованию;

– концепция охватывает аспекты совершенствования образовательного процесса в университете: академический, воспитательный, научно-методический, опытно-экспериментальный и организационно-управленческий;

– концепция отражает целостность, единство и преемственность образовательного процесса на всех ступенях обучения в университете, ориентирована на гармонизацию общеобразовательной и профильной подготовки студентов;

– концепция предполагает расширение как профильной, так и гуманитарной подготовки студентов с учетом динамики спроса на соответствующие специальности;

– концепция учитывает специфические особенности социальной среды региона, в которой функционирует университет и с которой он активно взаимодействует;

– концепция исходит из субъект-субъектной позиции участников образовательного процесса университета, процесса, в основе которого развивается и совершенствуется взаимодействие «преподаватель-студент»;

– концепция предопределяет такой подход к образовательной деятельности в университете, когда индивидуальные запросы, мотивы и интересы, способности каждого студента должны предопределять содер-

жание и характер деятельности преподавателя, способствовать продуктивному взаимодействию; это означает, что, наряду с реализацией инвариантной, обязательной для всех студентов частью учебных программ, в соответствии с действующими стандартами, должны повседневно решаться вопросы дифференциации учебной деятельности, адаптации целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения к познавательным запросам и возможностям студентов;

– концепция взаимодействия «преподаватель-студент» в образовательном процессе университета обеспечивает согласование (социальной) межкультурной и профессиональной компетенций, проектирование стратегии деятельности в ситуациях понимания преподавателем культурных инсталляций одного и того же явления при переходе к диалогу, основанному на личном смысле восприятия информации.

Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета достигается соблюдением комплекса педагогических условий – содержательных (включение в образовательный процесс курса по выбору «Основы продуктивного общения»; разработка содержания заданий для самостоятельной работы студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин; использование ресурсов производственной и педагогической практики студентов в образовательном процессе университета) и процессуальных (целенаправленная активизация мотивационно-ценностной составляющей учебной деятельности; организация самостоятельной работы студентов в процессе решения квазипрофессиональных задач в рамках профессионально-ориентированного обучения; включение студентов в интерактивную среду обучения с деятельностной экстерниоризацией основных (социальных) межкультурных компетенций).

Эффективность аксиологической концепции взаимодействия субъектов образовательного процесса университета определяется координативной:

а) целостности взаимного воздействия, взаимного влияния и взаимного изменения субъектов образования, целью которого являются реальные преобразования в личностной сфере студента (способности, умения, мотивы, самооценка) на основе усвоения предметных знаний и усвоения цивилизованных способов общения;

б) вариативности педагогического сопровождения в формировании опыта взаимодействия (рефлексивное, моделирующее, проективное);

в) продуктивности опыта ценностного взаимодействия «преподаватель-студент» посредством творческой кооперации в деятельности преподавателя и студента, способствующей личностному обогащению субъектов образовательного процесса.

Концепция взаимодействия «преподаватель – студент» включает:

Ведущую идею, заключающуюся в изменении доминанты с преподавателя на студента («студент – преподаватель»), во взаимодействии субъектов образовательного процесса на совершенствование общекультурной, коммуникативной и профессиональной компетентности студента университета в условиях интеграции российского образования в мировое образовательное пространство;

Закономерности процесса взаимодействия «преподаватель-студент» соответственно организационно-поисковому, концептуально-детерминирующему, контрольно-обобщающему этапам, каждый из которых связан с восприятием, осмыслением и пониманием ситуаций ценностного взаимодействия по установлению паритета по отношению к студенту;

Совокупность принципов, вытекающих из закономерностей, включает:

Принцип перспективности – ориентация российской системы образования на вхождение в мировое образовательное пространство и межкультурное взаимодействие;

Принцип системной целостности – продукт функционирования и развития этой



системы – изменения ее составляющих, характера связей между ними, ее интегративных качеств;

Принцип единства сознания и деятельности, принцип рефлексии – ценностное взаимодействие «преподаватель-студент» представляется моделью, которая описывает его по трем параметрам: «тип взаимосвязи», «содержание обмена» и «способ обмена». Каждый из вариантов взаимодействия различается своим сочетанием указанных параметров и объективно обладает большим потенциалом влияния на преподавателей и студентов и их отношения. В своей совокупности эти варианты задают своеобразное «пространство» развития взаимодействия «во времени»;

Принцип деятельности, принцип интерактивных технологий – взаимодействие «преподаватель – студент» как ведущее понятие концепции характеризует одновременно и особый тип взаимосвязи, предполагающий взаимное воздействие их друг на друга, взаимное влияние и взаимное изменение; и процесс их деятельностного и личностного обменов, в результате чего происходит их взаимное обогащение и преобразование предмета деятельности; специфическую форму организации их деятельности, предполагающую объединение усилий в воздействии на общий предмет, и целостную систему, функционирующую и развивающуюся в образовательном процессе университета;

Принцип деятельности, принцип диалоговых технологий – развитие взаимо-

действия способствует развитию субъектов образовательного процесса, при условии, что оно сориентировано на актуальные потребности и потенциальные личностные возможности преподавателей и студентов, при соответствующей организации их «движения» в образовательном процессе. Такое «движение» предполагает: отбор целей, в которых находят свое отражение социальные и личностные потребности преподавателей и студентов; отбор содержания жизненно важного не только для студентов, но и для преподавателей; выбор способов и форм организации, которые включают и преподавателей, и студентов, и различные деятельностные и личностные связи; реализацию намеченного и оценку полученных результатов.

Таким образом, реализация аксиологической концепции предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, ценностной и деятельностной сфер субъектов образовательного процесса.

#### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 354 с.
2. Витвицкая, Л.А. Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы. Монография [Текст] / Л.А. Витвицкая. – Оренбург, 2002. – 138 с.
3. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ОГПИ, 1996. – 187 с. ■

## ФУНКЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА «ССУЗ — ВУЗ — ПРЕДПРИЯТИЕ»

А.Р. Шайдуллина

**Ключевые слова:** интеграция, интегрированное образовательное пространство, корпоративность, функции интегрированного образовательного пространства.

**В** условиях единого интегрированного образовательного пространства происходит интеграция: типов учебных заведений, уровней профессионального образования, содержания образовательных программ, технологий и форм обучения и воспитания, качеств личности, организационно-управленческого процесса, производственных процессов и т.д.

Функционирование единого интегрированного образовательного пространства обеспечивается активизацией скоординированных связей основных субъектов системы «ссуз – вуз – производство», совокупность которых способствует: постоянному контакту образовательных учреждений с рынком труда с целью отслеживания его требований и происходящих перемен; учету требований промышленности при разработке учебных планов, постоянному обновлению знаний и навыков специалистов вследствие их устаревания; профессионализации образования; сокращению специальностей в рамках многопрофильного обучения; оценке успешности учебных программ в подготовке выпускников к дальнейшей жизни; периодическим исследованиям профессиональной карьеры выпускников; использованию результатов для оценки и корректировки программ; развитию партнерских связей ссуз – вуз – предприятие, включающих в себя: организацию стажировок на предприятии; вклад предприятий в модернизацию учебного оборудования; участие профессионалов в процессе обучения; разработке программ совместной подготовки специалистов вузами и компаниями; обучению и стажировке на предприятии; участию профессионалов отрасли в управлении образовательными учреждениями профессионального об-

разования; созданию профессиональных консультативных комиссий, разрабатывающих содержание учебных программ по различным специальностям, в которые входят представители промышленности, образовательных учреждений, государственных органов образования, местных администраций, работников предприятий; различным формам содействия трудоустройству и др.

В связи с этим, главной функцией единого интегрированного образовательного пространства «ссуз – вуз – предприятие» является – *связующая или координирующая функция*, то, ради чего был задействован сам процесс интеграции, то, к чему стремится взаимодействие социальной инфраструктуры, заказчиков и работодателей региона, то есть это и учет специфики региона, и интересов субъектов образовательного процесса, и где-то переход от традиционных жестко-регламентированных форм управления на уровень соуправления и самоуправления, то есть рефлексивному управлению в идеале приводящему к *синергетической* функции, которая направлена на получение и усиление синергетического эффекта, то есть взаимодополняющее действие активов нескольких субъектов, совокупный результат которого превышает сумму результатов отдельных действий звеньев данной интеграционной системы. Синергетическая функция может проявляться в включении механизмов саморазвития, обеспечении ускоренного развития интеграционной системы «ссуз – вуз – производство», диверсификации интеграционной системы путем интеграции среднего и высшего профессионального образования и формирования целостной педагогической системы, позволяющей исключать дублирование учебных планов и экономить ресурсы.

Резкое увеличение потока информации, в том числе и в сфере фундаментальных наук, ведет к большому разрыву между двумя обстоятельствами: с одной стороны, в мире происходят фундаментальные открытия, а с другой – многие новейшие открытия и естественно-научные концепции не представлены в соответствующем образовательном стандарте, который ориентирует на обучение устоявшемуся и весьма устаревшему.

Для выживания человечества, его перехода к устойчивому развитию важно включать опережающие механизмы, механизмы предвидения и прогнозирования. Необходим инновационный переход от неустойчивого развития к устойчивому, важно и в образовательный процесс включить существующие и возможные формы и механизмы инновационно-информационной модели образовательного процесса, где вместо обучения основанному на запоминании приходит включение в этот процесс опережающего моделирования, базирующегося на принципах более творческого, развивающего образования [4].

Поэтому в современных условиях инновационного развития техники и технологий одной из основных функций интегрированного образовательного пространства «ссуз – вуз – предприятие» является *прогностическая функция*, направленная на обновление философии технического образования в соответствии с новым социальным заказом общества, определяющего новые требования к его структуре, содержанию, качеству, ориентированных на совершенствование профессиональной подготовки студентов, воспитание конкурентоспособной личности, готовой к непрерывному обновлению своих знаний. Данная функция также предполагает и реалистический прогноз параметров развития единой системы «ссуз – вуз – производство», наглядным примером которой служит оценка предстоящего снижения числа поступающих в вузы в силу демографического спада, которая требует поиска альтернативных источни-

ков сохранения контингента обучающихся и источников пополнения бюджета. Одним из таких источников является единое интегрированное образовательное пространство «ссуз – вуз – производство».

*Инновационная функция*, обеспечивающая опережающее развитие интеграционной системы «ссуз – вуз – производство» реализуется путем внедрения в образовательную деятельность данной системы новых форм, методов, инновационных технологий, прогрессивных методов управления интеграционной системой «ссуз – вуз – производство», взаимодействия с потребителями и выпускающими кафедрами. Общая структура инноваций интеграционной системы «ссуз – вуз – производство» может быть представлена в виде трех составляющих, каждая из которых детерминируется присущими ей факторами и выдвигает свои требования по изменению устоявшихся традиционных подходов:

– образовательные инновации, определяющими факторами которых являются новые образовательные программы, технологии обучения, квалификация профессорско-преподавательского состава и которые требуют решения проблем, связанных с необходимостью: совмещения инновационных и нормативных планов; переподготовки и повышения квалификации преподавателей в области инновационной деятельности; разработки новых учебных и методических материалов, отражающих современные достижения в изучаемых областях знаний и новые технологии обучения; совмещения носителей различных педагогических взглядов на методы обучения и воспитания обучающихся; изменения схемы управления образовательным процессом в той степени, при которой полностью реализуются потенциальные возможности педагогических и научных коллективов учреждений профессионального образования в инновационном процессе;

– научно-технические инновации, определяющими факторами которых являются научно-технический потенциал интегриро-

ванного образовательного пространства, финансовое обеспечение, информационная поддержка, научно-техническая инфраструктура, которые определяют требования по: формированию современной экспериментально-лабораторной базы; созданию портфеля заказов на выполнение прикладных исследований в рамках НИОКР, заказчиками которых выступают организации и производственные предприятия любых форм собственности; поиску альтернативных источников финансирования, общий объем которых должен обеспечить эффективную реализацию инновационных процессов; определению условий включения в исследовательскую деятельность студентов, в том числе на этапах выполнения НИОКР и отработки опытных образцов;

– социально-управленческие инновации, определяющими факторами которых являются система управления инновационной деятельностью, система правоотношений субъектов инновационной деятельности, система мотиваций и кадровый состав [3].

Инновационная функция обеспечивается и за счет создания государственных научно-образовательных инновационных корпораций на базе высших учебных заведений профессионального образования и государственных научных организаций с развитой инфраструктурой, способных интегрировать и координировать деятельность образуемых при их участии совместных исследовательских лабораторий, региональных центров трансфера технологий, малых консалтинговых и внедренческих предприятий, позволит обеспечить необходимые базовые элементы национальной инновационной системы, стимулировать приток капиталов в научно-образовательную сферу, ориентировать процесс подготовки и повышение квалификации специалистов технического профиля, исходя из потребностей производственных предприятий.

Решение современных глобальных проблем человечества нуждается в долгосрочных наукоёмких проектах, требующих участия многочисленной команды исследова-

вателей, что свидетельствует о необходимости формирования особой этики взаимоотношений, включающей специальные коммуникативные навыки, позволяющие работать в условиях взаимодововерия и сотрудничества, исключаящие какие либо конфликтные ситуации и моменты недопонимания друг друга.

Команда состоит из разных индивидуальностей, которые демонстрируют взаимно дополняющие навыки и способности, способности групповой деятельности, к сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты своего труда, окружающую среду и другие истинные ценности. Целое в подобных ситуациях часто превосходит сумму слагаемых, и не стоит игнорировать альтернативными способами иного восприятия реальности, так как для членов всей команды бывает достижимо то, что недостижимо для каждого в отдельности. В связи с этим, одной из основных функций интегрированного образовательного пространства является *консолидирующая функция*, предполагающая сплоченность коллектива интеграционной системы «ссуз – вуз – производств», выработку у него свойства сохранять свою целостность как самостоятельного объединения людей.

Интегрированное образовательное пространство также выполняет *функцию формирования корпоративного мышления*, предполагающую ориентацию социальных партнеров системы «ссуз – вуз – производств» на общие ценности и интересы.

Условием появления корпоративности может быть некоторая общая для участников ценность: собственность, чувство сострадания, эстетические предметы и т.д. Каждый носитель корпоративности имеет свой индикатор комфорта. В общем плане им является убежденность в наличии расширяющихся возможностей в осуществлении собственных действий.

Для профессионального образования условием эффективности корпоративнос-

ти являются гибкие средства его реагирования на изменения в науке и технологиях и введения в содержание образования необходимых элементов в целях соответствия подготовки будущих специалистов к работе в изменившихся условиях.

Корпоративность приобретает эффективность системы, которая интегрирует отдельные элементы в целое. Выделяется орган контроля сохранности целого. Чаще всего это – управление. Поддержка управления на чувственном уровне – общая комфортная атмосфера внутри той или иной корпорации. На рациональном – четкие функциональные правила – правила распорядка и иерархии [2].

Как только корпоративность приобретает в жизни социальной группы ролевой эффект, она фактически становится организующим началом и устойчивым элементом управления.

Чем более высок уровень корпоративности, тем более прозрачными и рациональными должны быть законы внутри данной корпорации, коей, в конечном счете, также является образование. Корпоративность реально помогает эффективно налаживать, устанавливать и поддерживать связи, если направлена на сохранение своеобразного опыта во внутренней сфере носителя корпоративности и использования внешних связей. Более того, этот опыт может совершенствоваться, укрепляя корпоративность или ее эквиваленты, такие как дисциплина, упорядоченность, традиции, ритуалы, атмосфера и т.п.

Необходимо отметить, что учреждения профессионального образования сегодня дают своим выпускникам фундаментальное образование, но не всегда располагают высококвалифицированными кадрами в какой-либо конкретной области, способными дать им практические умения и навыки для быстрого, полноценного включения в работу предприятия. Преодолеть этот разрыв можно, развивая систему корпоративного образования за счет средств «заказчика» образовательных

услуг, с привлечением его производственной базы и специалистов. Поэтому важную роль в развитии системы корпоративного образования играет кластерная политика, направленная на интеграцию образования и производства.

*Функция выживания* направлена на сохранение основных ресурсов, группового потенциала единого интегрированного образовательного пространства «ссуз – вуз – производство» при внезапно возникших неблагоприятных условиях функционирования (изменения конъюнктуры рынка труда, следствием которых является невосприимчивость ведущих специальностей и направлений подготовки специалистов; прекращение или значительное сокращение бюджетного финансирования; уход наиболее квалифицированных специалистов в другую сферу, предлагающую более высокую заработную плату; появление более сильных конкурентов и др.).

Интегрированное образовательное пространство является тем полигоном, где совместные скоординированные усилия всех субъектов интеграционной системы «ссуз – вуз – производство» должны быть направлены на то, чтобы сделать свои достижения достоянием и инструментом выживаемости каждого, помогая и взаимодополняя усилия друг друга. Именно синергетический эффект от этих совместных действий в дальнейшем поможет приумножить мощь каждого в отдельности и превратит этот постоянный поиск путей выживания в неисчерпаемый источник по наращиванию интеллектуального капитала.

С точки зрения процессов интеграции науки и образования, необходимо:

– качественно улучшить законодательную и нормативно-правовую деятельность соответствующих министерств;

– разработать «комплексную программу совершенствования законодательства в области науки и образования», которая должна стать основой для разработки целевых комплексных программ в области науки, образования;

– создавать более эффективные программы для молодых исследователей, включая, прежде всего, механизмы их экономической поддержки [5].

Определяющим фактором производительности и эффективности становится более широкое применение знаний и инновационных технологий, которые являются продуктом интеграционных новообразований. Следовательно, уместно выделение *информационной* функции, обеспечивающей, вследствие интеграции, новым качественным знанием образования и производства для постоянной и оперативной реорганизации экономики и предприятий и повышения уровня квалификаций конкурентоспособных специалистов, так как только наличие образованных и квалифицированных специалистов способно создавать, распространять и использовать «богатство» знаний.

Эффективно функционирующая инновационная среда, в рамках которой работают предприятия, научно-исследовательские центры, вузы, консультационные фирмы и другие организации, в целях получения доступа к мировым научно-исследовательским разработкам для их последующей адаптации к потребностям страны и создания новых технологий, являются мощным основанием экономики, так как исследования показывают, что повышение среднего уровня образованности населения на 5 процентов в год означает пятипроцентное повышение роста в краткосрочной перспективе и в 2,5 – процентный прирост к этому в дальнейшем [1].

Исходя из выявленной информационной функции, предполагающей стремительное устаревание знаний и необходимость непрерывного образования; необходимость повышения «функциональной» грамотности; необходимость подготовки к активной роли в обществе; изменение условий труда и необходимость развития социальных компетенций; конкурентоспособность на рынке труда; необходимость обеспечения социального единства, следует выделить

функцию *реорганизирующую*, целями которой являются:

– корректировка и обновление процесса профессионального образования с учетом требований современного демократического и экономически развитого общества и рыночной экономики;

– личностное и профессиональное развитие обучающихся (создание стабильного и отвечающего современным требованиям общества путем воспитания его членов), а так же обеспечение их знаниями и возможностями для продолжения образования, трудоустройства, достижения личных интересов и профессионального роста;

– обеспечение качества образования и приобретение умений и компетенций, необходимых для достижений профессионального мастерства;

– обеспечение получения квалификаций, обеспечивающих равное участие как молодого, так и взрослого населения на рынке труда;

– создание системы профессионального образования, совместимой с европейскими системами образования, в отечественных учебных заведениях профессионального образования, обеспечение перехода из одной системы в другую;

– профессиональное образование в рамках общеобразовательного сегмента должно соответствовать требованиям профессии;

– каждый должен иметь право на профессиональное самосовершенствование.

Таким образом, воспроизводство основного экономического ресурса России – квалифицированных инженерно-технических специалистов, направленное на решение кадрового дефицита и неудовлетворенности качеством профессионального обучения является делом сотрудничества и взаимодействия всех субъектов единого интегрированного образовательного пространства «ссуз – вуз – производство», в которой благополучие этих субъектов будет зависеть от объема скоординированных инвестиций, «кармически» воздающих каждо-

му по труду, но с более возрастающими требованиями к способностям за счет развития устойчивой мотивации и установок на непрерывное самообразование, самоопределение, саморазвитие, самопрезентацию, что в значительной мере будет способствовать конкурентоспособности как ссузов, вузов, так и предприятий промышленного сектора.

### Литература

1. Интеграция науки и образования: теория опыт, проблемы и перспективы. – Гатчина: КОЛО, ЛОИЭФ, 1999. – 235 с.

2. Мухаметзянова, Г.В. Кластерный подход к управлению профессиональным образованием / Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачева. – Казань: ИПП ПО РАО, 2007. – 144 с.

3. Приоритетный национальный проект Образование – РГУФК. – <http://pnp.sportedu.ru>.

4. Урсул, А. Принцип темпоральной целостности и образование / А. Урсул // Вестник высшей школы. – 2008. – № 3. – С. 28–35.

5. Шудегов, В.Е. Интеграция науки, образования, бизнеса и промышленности: инновационный и инвестиционный аспекты: Междунар. науч. конф. / В.Е. Шудегов. – 17.04.2006 г. [http://www.sciencercf.ru/client/doctrine.aspx?ob\\_no=2580&cat\\_ob\\_no=244](http://www.sciencercf.ru/client/doctrine.aspx?ob_no=2580&cat_ob_no=244)

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБ СОДЕЙСТВИЯ ЗАНЯТОСТИ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.Э. Лобанова**

**Ключевые слова:** информационное обеспечение, службы содействия занятости.

**Н**есмотря на некоторое улучшение ситуации на российском рынке труда в последние несколько лет, проблема занятости выпускников учреждений профессионального образования (ВУПО) по-прежнему не теряет свою остроту. Для решения проблем занятости ВУПО в России должна быть сформирована адекватная система содействия их занятости, объединяющая всех заинтересованных субъектов. На наш взгляд, значительная роль в формировании этой системы должна отводиться, прежде всего, самому учреждению профессионального образования (УПО) как активному субъекту рынка образовательных услуг (РОУ) и рынка труда (РТ). С 1995 г. (наиболее интенсивно с 1998–1999 гг.) в России активно формируются различные службы содействия занятости ВУПО (далее Служба) в системе профессионального образования страны (409 центров содействия занятости выпускников УПО, 75 региональных центров содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников) [1].

Основой функционирования любой службы содействия занятости ВУПО является эффективно организованное, постоянно обновляющееся информационное сопровождение. Только при этом условии служба может оперативно реагировать на изменения в спросе и предложении на РТ и РОУ. Составными частями информационного обеспечения в этом случае являются: базы данных по абитуриентам, студентам, выпускникам, потенциальным работодателям; системы представления информации; системы сбора информации. Все эти составные части должны быть связаны между собой и представлять единую систему информационного обмена между различными субъектами РТ и РОУ. Для успешного развития такой системы необходимо стремиться к возможно большему применению компьютерных сетевых технологий. В зависимости от того, насколько полно реализовано информационное сопровождение деятельности служб УПО, сами эти службы могут быть разделены на различ-

ные группы. В этом случае признаком их классификации будет выступать уровень и формы информационного обеспечения деятельности служб УПО. Обобщив опыт деятельности 70 УПО страны по данному признаку классификации нами было выделено 5 групп служб.

Функционирование УПО, прежде всего, связано с обеспечением устойчивого положения на РОУ, позволяющего успешно конкурировать с другими УПО. В силу этого основная часть маркетинговой деятельности УПО направлена на изучение РОУ, на продвижение «бренда» (марки) образовательных услуг УПО, рекламу. Основная задача этой деятельности связана с выделением своего «контингента» среди субъектов РОУ, созданием банка абитуриентов, мотивированным к профессиональной подготовке по специальностям, предлагаемым УПО. Такой подход позволяет решать проблему мотивации к обучению и трудоустройству будущего выпускника по специальности. Поэтому в первую классификационную группу по данному признаку следует отнести службы УПО, которые реально занимаются созданием банка абитуриентов. Сюда относятся, прежде всего, службы тех УПО, которые уделяют большое внимание проблемам непрерывного образования (например, применяют формы довузовского образования). В таких сферах экономики как здравоохранение, образование, сельское хозяйство, лесное хозяйство зачастую возникает проблема заполнения имеющихся вакансий в силу ряда причин экономического и социального характера. В этом случае создание банка абитуриентов и последующая профориентационная и подготавливающая работа с абитуриентами являются одним из выходов из сложившейся кризисной ситуации в сфере подготовки кадров для этих отраслей. Такую форму использует Сибирский государственный технологический университет (СибГТУ), имеющий химико-лесную направленность подготовки специалистов (дovuзовская подготовка позволяет не только обеспечить

своевременную профориентацию школьников, выделить наиболее способных из них, но и осуществить специализацию на выпускающих кафедрах химико-технологического, лесного и экологического профиля). В рамках довузовской подготовки действуют школьные лесничества, летние и зимние школы, Малая эколого-лесная академия и т.д.

В настоящее время повышается ответственность УПО за судьбу подготавливаемого специалиста. Поэтому, используя маркетинговый подход к «продвижению своего продукта», многие службы УПО начинают организацию своей деятельности, прежде всего, с того, что создают банк студентов и выпускников. Эти службы можно отнести ко второй классификационной группе. В качестве примеров можно отметить такие службы УПО, как: Сибирский федеральный университет (СФУ); СибГТУ; Уральский государственный университет (УрГУ) (с 1991 года создается база данных студентов, окончивших университет с отличием или получавшим именные стипендии в годы учебы «Золотой фонд УрГУ») и т.д. [2].

Если к первой классификационной группе можно отнести небольшое количество УПО, то количество УПО, относимых ко второй группе, значительно больше. Что же касается третьей классификационной группы служб (создающих банк вакансий для выпускников), то в нее включается еще большее количество служб УПО. К ней можно отнести и ранее существовавшие структурные подразделения в УПО, занимающиеся содействием занятости выпускников (студенческие отделы кадров, выпускающие кафедры, факультеты) и вновь созданные структуры по содействию занятости выпускников. Среди всего многообразия служб можно выделить в этой группе следующие подгруппы:

а) службы, которые формируют свой собственный банк вакансий. Такая практика налажена повсеместно и заимствована еще из времен советского общества, где она реализовалась на основе экономичес-



ких связей с профильными предприятиями и организациями. Поэтому и структурные подразделения УПО, расширившие в связи с переходом к рыночной экономике свои функции в отношении занятости выпускников (кафедры, факультеты, студенческие отделы кадров и т.д.), и вновь созданные службы фиксируют заявки сложившихся партнеров на РТ на выпускников. Особую роль здесь играет развитие целевой контрактной подготовки специалистов, которая дает возможность определить масштабы, уровень и направленность индивидуальной подготовки специалистов под имеющиеся у работодателя вакансии;

б) службы, формирующие межвузовский банк вакансий. Практика показывает, что усилий одного УПО зачастую оказывается недостаточно для решения проблем занятости выпускников, в том числе и в сфере формирования банка вакансий. Рынок труда РФ характеризуется неравномерностью ситуаций на различных территориях страны, вызванной региональными диспропорциями в спросе и предложении на РТ молодых специалистов. Поэтому межвузовский обмен вакансиями существенно расширяет диапазон возможного трудоустройства выпускников. К этой подгруппе служб относятся различные региональные и межрегиональные структуры в системе образования России, а также службы УПО, осуществляющие тесные контакты с ними. Наиболее информативны в этом плане банки вакансий по системе РИС Межрегионального координационно-аналитического центра по проблемам трудоустройства и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана (МЦПТ МГТУ), с которым активно обмениваются: Петрозаводский государственный университет, Тамбовский государственный технический университет, СибГТУ, многие вузы г. Санкт-Петербурга;

в) службы, формирующие межведомственный банк вакансий. Наибольших успе-

хов в решении проблем занятости выпускников обычно достигают службы тех УПО, которые широко используют межведомственный подход при формировании банков вакансий для своих выпускников. Прежде всего, сюда относятся службы, которые широко используют деловые контакты по обмену информацией с государственной службой занятости населения, а также с коммерческими службами занятости, с органами местного самоуправления, общественными организациями. Осуществление такого подхода в практике деятельности службы Челябинского государственного университета значительно повысило шансы на трудоустройство инвалидов-выпускников этого вуза. Отдел по работе со студентами Северного государственного медицинского университета (СГМУ) формирует базу данных по вакансиям с помощью органов управления здравоохранением и социальной защиты населения администраций субъектов Северо-Западного федерального округа (Архангельской, Вологодской, Мурманской областей, Ненецкого автономного округа, Республики Коми), а также руководителей лечебно-профилактических учреждений и организаций других ведомств [2].

Создавая основу информационной технологии деятельности служб содействия занятости ВУПО, многие из них организуют эту работу на постоянной основе, получая динамику показателей при мониторинге конъюнктуры рынка труда молодых специалистов. Такие службы можно выделить в четвертую классификационную группу исследуемого признака как службы, осуществляющие организацию мониторинга спроса и предложения на рынке труда молодых специалистов. К ней можно отнести Центр развития карьеры СФУ, отдел содействия трудоустройству студентов Тюменской государственной медицинской академии, который постоянно анализирует конъюнктуру РТ медицинских работников как для ориентации студентов на выбор специальности с реальным трудоустройством, так и для раз-

работки рекомендаций по совершенствованию образовательных программ в учебных заведениях медицинского профиля.

Решение проблем трудоустройства выпускников УПО невозможно без учета требований непосредственных их потребителей – работодателей. Поэтому налаживание постоянного контакта с ними, изучение структуры спроса на выпускников, требований к качеству и направленности подготовки определяют необходимость организации мониторинга этих процессов. При реализации такого вида мониторинга часть служб УПО идут дальше, чем просто фиксация спроса, они отслеживают дальнейшую судьбу и карьеру трудоустроенного специалиста. Полноценная маркетинговая деятельность УПО содержит также и оценку поведения выпускника на рынке труда. Для этого необходимо отслеживать процесс его адаптации на предприятии (организации): выявлять проблемы, с которыми сталкивается молодой специалист при трудоустройстве; оценку соответствия его ожиданий от рабочего места и предложенных реалий; оценку соответствия требованиям работодателя к молодому специалисту; потребность в корректировке полученного образования с учетом требований производства через различные формы дополнительного образования и т.д. Формы такой обратной связи могут быть самыми разнообразными. Например, Ярославский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики постоянно поддерживает обратную связь с выпускниками посредством телефонного опроса, проводит круглые столы с работодателями по вопросам оценки сильных и слабых сторон выпускников и вузовской подготовки в целом. На основании высказанных участниками круглого стола замечаний и предложений, а также мнения самих выпускников, составляется план реализации содействия занятости выпускников. Центр содействия трудоустройству выпускников (ЦСТ(З)В) Томского государственного архитектурно-строительного

университета (ТГАСУ) отслеживает реальное исполнение работодателями условий трехсторонних контактов, заключаемых между работодателем, вузом и молодым специалистом. Такая работа уже дает свои положительные результаты – за пределами Томска все выпускники распределены с предоставлением жилья [3].

Следующую (пятую) классификационную группу составляют службы УПО, отличающиеся формами информационного обеспечения деятельности. Необходимость налаживания службами УПО прямых и обратных информационных потоков, их многообразие предопределяет целесообразность выделения по этой группе двух подгрупп:

1. По системам сбора информации. В зависимости от целей сбора информации объектом может выступать либо студент (выпускник) либо работодатель. Среди всего многообразия можно выделить следующие формы сбора информации, используемые службами УПО:

– резюме как способ получения требуемой информации о выпускнике. В этом случае службы, помимо использования резюме для целей непосредственного трудоустройства, имеют возможность проводить аналитический анализ полученной информации (обобщать информацию, проводить классификацию качественных и количественных параметров «конечного продукта деятельности УПО – выпускника»);

– социологический опрос в виде анкетирования. Практически все службы УПО активно используют данный канал сбора информации как в отношении выпускников (студентов, абитуриентов), так и в отношении работодателей. Форма анкетного опроса позволяет не только определиться с формальной структурой спроса и предложения на рынке труда молодых специалистов, но и выявить их предпочтения, ориентации. Например, в ТГАСУ работа со студентами начинается с 3-го курса в виде анкетного опроса, отражающего основные аспекты интересов работодателей

к специалистам. С помощью таких анкет в вузе разработана электронная база данных, которая содержит информацию о личных данных студента (выпускника), их запросов и ожиданий относительно места и условий работы, профессиональных качеств (средний балл, знание конкретных дисциплин, специальные курсы). Кроме этого, база данных позволяет вывести на экран (печатать) отчеты по запросам работодателей в соответствии с каждым пунктом анкеты выпускника. В зависимости от целей, задач, гипотез исследования может формироваться информационный задел для научного изучения и решения проблем занятости выпускников УПО;

– собственная локальная информационная сеть. В ЦСТ(З)В Сыктывкарского государственного университета действует информационно-поисковая система «Консультант-2», через нее осуществляется регулярная передача банка вакансий по модемной связи, передача резюме студентов и выпускников в электронном виде [3];

– подключение к сети Интернет, создание собственного сайта. Быстрое развитие компьютерных технологий, их преимущества делают доступными к обработке значительные по своим масштабам базы данных. Поэтому службы многих УПО успешно пользуются такой возможностью. При этом облегчается и доступ самих пользователей к информации в целях ее сбора. Во многих УПО, особенно в вузах, проводилась либо проводится в настоящее время активная работа по созданию информационных систем с выходом в Интернет. Больших результатов достигают среди них службы тех УПО, которые создают собственные сайты в Интернете. Центр содействия занятости и трудоустройства (ЦСЗМ) Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) создал и успешно пользуется возможностями своего сайта. Аналогичную работу проводят и другие вузы России: городов Москва, Санкт-Петербург, Сибири и Дальнего Востока. Разрабатывая и организовывая ра-

боту своих сайтов, службы получают возможность выявления структуры вакантных мест, мониторинга мнения работодателей о качестве подготовки студентов;

– подключение к централизованным информационным системам в сфере профессионального образования (РИС, ЭМ-БиТ) расширяют возможности УПО к содействию занятости ВУПО на территории всей России или отдельных ее регионов. Следует отметить, что подключение РИС осуществляется в подведомственных Рособразованию вузах бесплатно;

– подключение к информационным системам других ведомств. Межведомственный подход к решению проблем занятости ВУПО играет свою позитивную роль и в организации систем сбора информации. Подключение служб УПО к банкам вакансий, соответствующим сайтам местной администрации расширяет информационное поле служб УПО. Так например, ЦСЗМ МЭСИ через собственный сайт включен в банерную сеть Superjob.ru и имеет возможность выхода на сайт ЦЗ Мэрии Москвы;

– контакты с работодателями, администрацией, службой занятости и другими субъектами рынка труда, осуществляемые без применения информационных электронных сетей. Эта форма сбора информации может осуществляться в виде письменной (почтовой) формы, когда служба УПО направляет письменные запросы работодателю либо другим субъектам РТ. Практически все службы по содействию занятости ВУПО активно задействуют данную форму сбора информации. При этом к ее преимуществам относятся простота, доступность и невысокая стоимость. В то же время следует отметить и невысокую результативность по форме обратной связи с субъектом РТ: поступление ответной информации по такой форме запроса к работодателю гарантировано, как правило, в пределах 20–30% от разосланных обращений. Тем не менее, в силу указанных преимуществ, она остается наиболее распространенной формой сбора информации. Большой ре-

зультативностью обладает форма сбора информации с помощью прямых контактов с заинтересованными сторонами. Здесь, прежде всего, следует выделить рабочие встречи студентов выпускного курса с работодателями, «круглые столы» служб УПО с администрацией, службой занятости, работодателями и другими заинтересованными сторонами, в ходе которых осуществляется не только сбор текущей информации, но и предоставляется качественно новая информация, свидетельствующая об изменении конъюнктуры на рынке труда, требований со стороны работодателей, изменений социально-экономической ситуации в населенном пункте, регионе.

Максимально возможной по объему и наиболее наглядной является такая форма сбора информации как контакт с заинтересованными сторонами через организацию ярмарок вакансий, проводимые службой занятости данного населенного пункта (в них участвуют большинство служб ВУПО). Оперативный «срез» информации, наглядные, прямые, результативные контакты с работодателями, с одной стороны, и студентами, выпускниками, с другой, делают эту форму информационного обеспечения деятельности служб УПО насущно необходимой для каждой из них. В то же время, следует отметить, что обширность представленных вакансий и их «потребителей» снижает эффективность данной формы для выпускников конкретных УПО, имеющих узко ограниченную специфику подготовки кадров. Для последних более предпочтительными являются каналы сбора информации (одновременно они же являются и каналами предоставления информации) через сегментацию РТ, дифференциацию контактов посредством организации ярмарок вакансий для конкретных УПО, ярмарок-презентаций выпускников УПО.

Канал сбора информации часто является одновременно и каналом ее предоставления, поэтому вторую подгруппу пятой группы служб УПО обозначим следующим образом:

2. По системам предоставления информации:

а) осуществляющие прямой контакт с потребителями информации. Такой контакт обеспечивает адекватную связь «потребителя» и «информатора», дает возможность оперативно уточнять, расширять, корректировать информацию. Практика деятельности служб различных УПО насчитывает большое разнообразие применяемых форм:

– сообщения на студенческих собраниях. Наиболее удобны в целях обеспечения оперативности поступления информации. Например, отдел по работе со студентами СГМУ оперативно сообщает информацию о вакансиях, социальных гарантиях и других условиях работодателей на студенческих собраниях. В то же время такая форма представления информации является, как правило, небольшой по объему и преследует цель ориентации пользователя на более точный и детальный источник информации, представленный уже в опосредованном виде;

– учебные занятия. Оперативная информация, ориентирующая студентов, выпускников на конкретный источник информации, может осуществляться и в виде небольших сообщений в рамках учебных занятий независимо от направленности самого занятия (например, преподаватели в СибГТУ, ответственные за трудоустройство студентов по факультетам, часто прибегают к такой форме предоставления информации). Более серьезный подход к использованию этого канала предоставления информации осуществляют те УПО, в которых по инициативе различных служб содействия занятости ВУПО, кафедр, деканатов в учебные планы подготовки специалистов вводятся дисциплины, отражающие различные аспекты проблем занятости молодых специалистов и способствующие наиболее целенаправленному, детализированному доведению требуемой информации до «потребителей» ее (студентов, выпускников): СибГТУ (специальные курсы

«Рынок труда и занятость», «Занятость населения и ее регулирование»), СГМУ (дисциплина «Маркетинг рынка труда» и т.д.);

– информационно-виртуальный канал. Прямой контакт возможен не только при личном физическом контакте, но и в виде виртуального контакта. Современное развитие информационных систем, контакты в режиме «on-line» практически устраняют недостатки отсутствия непосредственного физического контакта «носителей» и «потребителей» информации. К этой группе относятся службы УПО, которые создают свои локальные информационные сети, подключаются к Интернет-сети, организуют виртуальные встречи, конференции с заинтересованными сторонами в режимах «on-line», собственный сайт, подключаются к системам типа РИС, ЭМБит, к сайтам других ведомств (Центр развития карьеры Байкальского государственного университета экономики и права (БГУЭП), информационный портал Центра карьеры СФУ и др.);

– прямой контакт носителей и потребителей информации. Службы УПО различаются по различным формам использования такого контакта: «Дни открытых дверей», «Дни знаний» для абитуриентов, студентов первых курсов; информационно-деловые встречи выпускников с руководителями университетских служб, на которых обсуждают юридические, организационные и финансовые вопросы, связанные с выпуском и трудоустройством молодых специалистов; факультетские встречи с работодателями по предварительному трудоустройству выпускников (Хакасский институт бизнеса); встречи с выпускниками прошлых лет; «Дни специалистов» (Центр развития карьеры БГУЭП), «Дни карьеры» (Ульяновский государственный университет (УлГУ)) для выпускников УПО; ярмарки вакансий для молодых специалистов (такие мероприятия могут устраиваться и по линии других ведомств, прежде всего по линии службы занятости, но более информативными и результативными являются

ярмарки по типу презентаций выпускников УПО);

б) осуществляющие опосредованный контакт с потребителями информации. Такое взаимодействие обеспечивает возможность обращений к источнику информации неоднократно, в удобном для потребителя режиме, при этом цели обращения потребителей могут отличаться друг от друга. Можно выделить следующие группы служб содействия занятости ВУПО в зависимости от применяемых ими форм опосредованных контактов:

– резюме, анкета как форма предоставления информации. Проводимые как обязательные элементы деятельности служб содействия занятости ВУПО упорядоченный сбор резюме со студентов, выпускников, результаты их анкетирования, анкетирования работодателей представляют собой источник ценной информации как для самих служб, так и для основных потребителей их информации. Информация в этом случае может быть представлена как в необработанном, так и в обработанном виде;

– информационные стенды. Предоставление информации в этой форме опосредованных контактов является наиболее доступной для пользователей, а небольшая стоимость представления информации в таком виде делает ее наиболее востребованной для студентов и выпускников УПО. В организации стендовой информации возможны разные подходы: представление информации на специализированных стендах службы содействия занятости ВУПО, либо на специализированных стендах различных факультетов УПО. Последний способ наиболее результативен (особенно для крупных вузов), кроме того, специализированные стенды факультетов содержат уже «отфильтрованную» информацию именно по тем вакансиям, которые могут быть востребованы студентами и выпускниками конкретных специальностей;

– орган печати УПО. В отличие от стендовой формы данный способ предоставления информации, с одной стороны, является

более информативным, с другой стороны масштабы пользования информацией источником ниже за счет обращения к нему сегмента более подготовленных и мотивированных субъектов (студентов и выпускников). Объем же информации расширяется за счет статей по проблемам занятости молодых специалистов, по технологиям трудоустройства с публикацией отдельных методических частей их, ознакомления с профиограммами по отдельным специальностям, результатов социологических опросов и т.д. В этой группе можно условно выделить те УПО, которые используют возможность донесения этой информации через общий орган печати УПО, где помимо аспектов занятости выпускников представляется и информация о других аспектах деятельности УПО (СГМУ – вузовская газета «Медик Севера»). Другие УПО идут по линии создания органов печати служб содействия занятости ВУПО (специальный сборник «Психологические портреты выпускников», справочник молодых специалистов – выпускников, информационно-рекламный бюллетень «Профессиональная элита» УлГУ). В этом случае, на наш взгляд, информация представляется более объемно по узко специализированной тематике, периодически обновляется по стратегически важным моментам (конъюнктура рынка труда, условия и размеры оплаты труда по специальностям и т.д.);

– орган печати других субъектов РТ. Данный способ представления информации, при обеспечении доступа к ней студентов и выпускников, является результатом установлении интеграционных связей служб УПО с другими субъектами рынка труда (службами занятости, местной администрацией, общественными организациями и т.д.). Например, в Ивановской государственной медицинской академии активно используется в профориентационных целях областная молодежная газета «Прямая речь», радио, телевидение.

#### Литература

1. Межрегиональный координационно-аналитический центр по проблемам трудоустройства и адаптации на рынке труда выпускников учреждений профессионального образования МГТУ им. Н.Э.Баумана: [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://czum.bmstu.ru/index.php?id=1059>.
2. Лобанова, Е.Э. Содействие занятости выпускников учреждений профессионального образования в системе профессионального образования России (теоретические и практические аспекты) [Текст]: монография / Е.Э. Лобанова. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 223 с.
3. Проблемы создания и функционирования центров содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования [Текст]: Материалы 4-й Всерос. научн.-техн. конф. / под ред. Н.М.Ашнина. – СПб: СПГУТД, 2003. – 172 с.

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ В ВУЗЕ

Р.Г. Катаева

**Ключевые слова:** воспитательное пространство, воспитательная система, управление.

*Педагогическая ситуация  
воспитательной практики*

В Законе Российской Федерации «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность,

осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жиз-

ненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности [3, 4].

В 1998 году Минобразования России и РАО разработали новую концепцию воспитания детей и молодежи. Необходимость создания новых по содержанию концептуальных подходов и концепций воспитания и программ была вызвана политическими, экономическими, социальными переменами в стране. Общим устремлением, объединяющим все разработанные концепции, является их ориентация на идею воспитания целостной личности, однако предметы воспитания этой целостности у авторов разные. Например, концепция Е.В.Бондаревской обосновывает положения о целесообразности воспитания подрастающего поколения в контексте культуры, формулирует теорию личностно-ориентированного воспитания. Концепция Н.Е.Щурковой, представленная в форме Программы воспитания школьников, рассматривает процесс воспитания как фактор вхождения российского общества в контекст мировой культуры. Концепция группы психологов во главе с И.А.Зимней строится с позиций понимания воспитания как процесса формирования отношений человека к миру. Концепция В.А.Караковского основывается на общечеловеческих ценностях, включенных в содержание воспитания. Концепция И.М.Ильинского и П.И.Бабочкина имеет целью формирование жизнеспособного поколения. В основе концепции З.А.Мальковой и Л.И.Новиковой лежит идея целенаправленного управления воспитательными системами. Концепция М.И.Рожкова выстроена на базе экзистенциального позиционирования личности. Концепция Н.Л.Селивановой предусматривает оценивание результатов воспитания личности не через набор определенных качеств, а через динамику личностного роста.

Специалисты государственного НИИ семьи и воспитания отмечают, что в концепциях отсутствует общетеоретический

подход к воспитанию как к технологии общественно-государственного развития.

Имеется фундаментальное противоречие между необходимостью модернизации образования и реальными условиями её осуществления: между объективно возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к социальному становлению подрастающего поколения, с одной стороны, и консерватизмом, инертностью педагогических и воспитательных систем образовательных учреждений, недостаточной теоретической и практической разработанностью механизмов управления развитием воспитательных систем, с другой стороны.

В.И. Андреев считает, что «...значительно больший вклад в теоретическое и методическое обеспечение развития воспитания должна внести педагогическая наука»; «...Нет «приемлемого учебника педагогики. В современных условиях необходим учебник педагогики, в котором инновационно-исследовательский подход сочетался бы с практико-ориентированным подходом, раскрывающим новые и новейшие технологии и обучения, и воспитания» [1].

В иерархии нормативно-правовой документации занимают ведомственные документы, особо значимые для специалистов в области воспитания и сферы их профессиональной деятельности. Зачастую они носят ситуативный характер [7].

Вопросы воспитания затрагиваются в актах законодательства федерального и регионального уровней, в нормативных правовых актах органов местного самоуправления, но качество воспитания и ответственность за его результаты в системе образования законодательно не определены, в финансовом плане не обеспечены [6].

В период реформ образования произошла разбалансировка основных функций школы – обучающей и воспитывающей. Ослаблено воспитание на уроках и едва заметно осуществляется во внеучебной жизни. Недостаточно учитываются в системе воспитания образовательных учреждений современные реалии семейно-

го воспитания. Эти выводы подтверждает В.И. Андреев в своей «Педагогике творческого саморазвития» [1, 2].

*Воспитательное пространство,  
воспитательная система вуза*

Воспитательное пространство – это среда, «механизмом» организации которой является сеть педагогических событий (Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова). Сама по себе среда – данность, и не всегда обладает позитивным воспитывающим влиянием. Педагогизация среды, а также освоение ее ребенком как раз и происходят в процессе целе- и ценностно-ориентированной встречи педагога и ребенка, их события в данной среде [10].

Воспитательное пространство может возникнуть в результате как инициативной деятельности «сверху», так и деятельности «снизу» – детей, молодежи по освоению и присвоению жизненного пространства. Это как бы две крайние точки, между которыми расположены различные социальные институты, участвующие в этом процессе.

Воспитательное пространство может реализоваться на различных уровнях – образовательного учреждения; муниципальном, региональном, федеральном, международном. Субъекты воспитательного пространства могут быть: индивидуальными и групповыми; общественными, религиозными, благотворительными организациями

Создание любого воспитательного пространства по трактовке В.Т. Лисовского предполагает:

1. Диагностику среды – выявление ее воспитательного и антивоспитательного потенциала, изучение потребностей и мотивов, находящихся здесь субъектов.

2. Разработку модели воспитательного пространства – приоритетным должно стать сетевое моделирование воспитательного пространства.

3. Создание ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства через выработку педагогической концепции.

4. Дифференциацию коллективных субъектов воспитательного пространства, результатом которой является обретение «индивидуального лица – имиджа».

5. Организацию взаимодействия различных субъектов воспитательного пространства как основы процесса интеграции.

6. Создание условий для реализации обучающимися, педагогами, родителями и другими участниками воспитательного пространства своей субъектной позиции [8].

Воспитание успешно, если оно системно. Системные представления о процессах и явлениях в природе и обществе существуют с древних времен. Их возникновение и развитие связаны с именами известных философов и ученых, как Сократ, Платон, Аристотель, Б. Спиноза, И. Кант, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ч. Дарвин, Д.И. Менделеев, А.А. Богданов, Н. Винер, Л.С. Выготский и др. [5, 6].

В настоящее время сформулированы общие представления о воспитательной системе образовательного учреждения, ее структуре, основных характеристиках, закономерностях развития. Даны характеристики разных типов воспитательных систем В.А. Караковским, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, А.М. Сидоркиным и др.

Когда мы говорим о том общем, что присутствует в разных воспитательных системах, функционирующих в разных условиях, то мы, по сути, ведём речь не о реальной системе, а о понятии «воспитательная система», об её исходной теоретической модели. Понятие в настоящее время, по мнению большинства ученых, представляет собой феномен современной педагогической действительности. Как подчеркивают педагоги – ученые, «в ближайшие годы оно станет ключевым в нашей педагогике». Среди многих понятий **воспитательная система** занимает особое место.

Н.Л. Селиванова считает, что «Воспитательная система – это развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: целей, ради



которых система создается; совместной деятельности людей, освоённой им среды; отношений, возникающих между участниками управления, обеспечивающего жизнеспособность и развитие воспитательной системы, т.е. когда весь образ жизни образовательного учреждения становится постоянно действующим фактором воспитания [9].

В современных концепциях воспитательной деятельности даются определения сути воспитания: воспитание как целенаправленный процесс управления развитием личности (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова); воспитание как создание условий для развития личности (С.И. Григорьев, Б.Т. Лихачев); воспитание как управление процессом социализации личности (А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн); воспитание как процесс психолого-педагогической поддержки развития личности (О.С. Газман), воспитание как часть образовательной системы, создающей условия для развития личности, ее жизненного становления и самоутверждения. Авторами концепций воспитание в вузе рассматривается как «целенаправленный процесс, представляющий собой диалектическое воздействие объективных условий и субъективных факторов воспитательного влияния и взаимодействия субъектов воспитания» [7].

Изменение целевых установок высшего образования предполагает новую трактовку сущности воспитания. Нами разработана Концепция и Программа воспитательной деятельности МГПИ им. Н.К. Крупской в связи с изменяющимися требованиями к подготовке специалиста педагога, учителя. При осуществлении воспитательной работы со студентами важен учет значимых особенностей высшего педагогического образования, связанных с целями, условиями и средствами, а также организацией воспитательного процесса и его управления:

– конкретный характер воспитательно-го процесса, высокая разрешающая спо-

собность вузовской системы воспитания по отношению к студентам, ее ориентация на социальное развитие индивидуальности будущих специалистов-педагогов;

– зависимость эффективности вузовского воспитания от уровня ориентации на реальный конечный результат подготовки и воспитания будущих педагогов и от характера учета обратных связей в учебно-воспитательном процессе;

– высокая культура организации воспитательной работы в педагогическом вузе как в научно-методическом, так и в управленческом аспекте;

– комплексный подход к воспитанию, непрерывность и системность воспитательного процесса, осуществление воспитательного воздействия через содержание профессиональной подготовки;

– направленность воспитательного процесса вуза на формирование социальной зрелости будущего педагога как значимой подструктуры личности, включающей в себя систему желаний и интересов личности, личную жизненную программу, деловые и волевые качества, уровень достигнутого самовоспитания и т.п.

На содержание концепции наряду с методологическими основаниями современных гуманитарных наук оказали влияние:

– традиции отечественной педагогики высшей школы и перспективы развития системы высшего профессионального образования в современных условиях, опыт воспитательной деятельности РГПУ им. А.И. Герцена, МГУПП, УрГПУ, Тульского ГГПУ, Татарского ГГПУ, Чувашского ГПУ им. Яковлева и др.);

– особенности социокультурной ситуации в Республике Марий Эл;

– реальный процесс функционирования и развития образовательной системы МГПИ им. Н.К.Крупской, проявляющиеся в нем противоречия;

– учет имеющихся ресурсов – социокультурных, научно-методических, кадровых, материально-технических, финансовых для осуществления преобразований.

Задачей концепции воспитательной деятельности Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской стало обеспечение методологических, теоретических и методических основ качественной организации воспитательной системы педагогического вуза [6].

В связи с этим в концепции изложены идеи, базирующиеся на полипарадигмальном подходе, предусматривающем учет особенностей управления педагогическим вузом:

– идейно-теоретическое и методологическое обоснование воспитательной работы со студентами педагогического вуза;

– сущность, цели и задачи воспитания как части целостного педагогического процесса;

– основные направления развития воспитательной деятельности: духовно-нравственное воспитание и формирование системы базовых ценностей студента педагогического вуза; формирование современного научного мировоззрения; гражданско-патриотическое и правовое воспитание студентов; профессионально-трудовое воспитание; физическое воспитание студентов и формирование здорового образа жизни; экологическое воспитание; семейно-бытовое и эстетическое воспитание студентов;

– основы нормативно-правового, организационно-управленческого, кадрового, финансового, программно-методического и материально-технического обеспечения реализации концепции.

Основными подходами к организации воспитательной деятельности определены: системный, аксиологический, деятельностный, личностный, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический и герменевтический.

Системный подход к организации воспитательной деятельности в вузе предполагает:

- разработку иерархий целей воспитания;
- их диалектическую взаимосвязь с выбором воспитательных средств;

• органическое взаимодействие учебного и воспитательного процессов с опорой на закономерности;

• создание организационной структуры, которая координирует воспитательную деятельность, определяет ее направления, осуществляет контроль и несет ответственность за ее результаты;

• согласованность действий этих подразделений на всех уровнях управления воспитательной деятельностью.

Деятельностный подход в воспитательной работе предполагает:

• предоставление субъектам воспитательного процесса свободы самореализации в учебной и социально активной деятельности в соответствии с нормами и нравственными канонами современного общества;

• осуществление практической деятельности по руководству студенческим социумом для достижения общественно значимых целей;

• подготовку к самостоятельной педагогической деятельности согласно целям, задачам и принципам педагогического вуза. В результате профессионально направленной деятельности и собственных творческих усилий будущий педагог овладевает первоначальным педагогическим опытом.

Аксиологический подход в воспитательной деятельности предполагает:

• любовь к своей профессии, детям как важнейшую ценность профессионально-педагогической деятельности;

• смещение приоритетов и ценностей на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры и интеллигентности;

• признание общечеловеческих целей и ценностей в качестве системы личностных ориентиров студентов в процессе индивидуального, профессионально-творческого самосовершенствования;

• выделение творчества в одну из универсальных ценностей для развития и саморазвития будущих учителей.

Личностный подход предполагает:

- организацию воспитательно-образовательной работы вуза в соответствии с интересами и запросами студента, потребностями настоящего дня и ближайшего будущего современного общества;

- индивидуально-личностное деловое сотрудничество педагогов вуза и студентов с целью подготовки конкурентоспособных специалистов для образовательного рынка России;

- индивидуализацию воспитания в целом педагогическом процессе.

Культурологический подход связан с развитием личности в гармонии с общечеловеческой культурой и освоением базовой гуманитарной культуры через участие в различных видах значимой воспитательной деятельности. С позиций антропологического подхода человек выступает как целостная система, являясь одновременно организмом, индивидом, личностью, индивидуальностью, субъектом и объектом социокультурных процессов, обладая способностью к саморегуляции и саморазвитию.

Гуманистический подход предполагает:

- признание одной из приоритетных ценностей личности педагога, студента и учащихся;

- гармонизацию интересов, гуманные взаимоотношения в системе «преподаватель – студент», «будущий учитель – ученик» и создание условий для их развития и саморазвития;

- ориентацию на целостное гармоничное общекультурное, социальное, нравственное и профессиональное развитие личности всех субъектов воспитательной деятельности.

Осуществление синергетического подхода в процессе воспитательной деятельности в вузе означает приобретение будущим учителем своей «самости», то есть его становления и перехода в самоорганизующуюся личность, что в этом случае позволяет считать человека самоорганизующейся, саморазвивающейся системой.

Герменевтический подход предполагает:

- творческое саморазвитие всех субъектов воспитательного процесса на основе осмысления и переосмысления ранее накопленного педагогического опыта;

- овладения приемами и методами педагогической деятельности и различными видами и формами педагогических инноваций.

Обозначенные подходы нашли свое выражение в принципах организации воспитательной деятельности педагогического вуза:

- принцип единства нормативно-правового, регуляторного, контролирующего функционирования всех условий вузовского воспитания;

- принцип системности и преемственности воспитательного воздействия на всех ступенях непрерывного образования;

- принцип профессионально-педагогической направленности образовательной среды вуза;

- принцип организации воспитательной среды на основе толерантности, сотрудничества, социальной активности его субъектов;

- принцип учета закономерностей и особенностей возрастного развития студенческой молодежи, сензитивности к самосознанию, самосовершенствованию, самореализации;

- принцип использования воспитательного потенциала этнокультурной среды вуза;

- принцип ориентации воспитательно-образовательного процесса на личностное развитие каждого субъекта и учет его индивидуальных качеств, интересов, потребностей [6].

Стратегической целью воспитательной работы педагогического коллектива вуза является переход от разрозненных воспитательных мероприятий к созданию в вузе педагогически воспитывающей среды – культурно-образовательного пространства, как системообразующего начала

воспитательной деятельности; координации усилий всех участников образовательного пространства на основе триединства: управления – соуправления и самоуправления.

#### *Управление как система и организация*

Управление взаимодействием субъектов воспитания, координация и согласованность между собой всех отдельных его составляющих, связывание в одно целое всех мероприятий делает управление системой. Структура воспитательной работы в педагогическом институте теоретически сформирована и комплексно или частично реализуется через совокупность трех подсистем и их компонентов.

1-й уровень – подсистема воспитания и развития личности, включающая участников воспитательного взаимодействия:

- воспитание в учебном процессе;
- воспитание во внеаудиторное время;
- воспитание личности во внешней социальной среде ;

2-й уровень – подсистема направлений внеучебной работы и реализуемых видов деятельности в вузе;

3-й уровень – подсистема обеспечения и ее нормативно-правовое сопровождение. Она в вузе наименее разработана и систематизирована.

Подсистема обеспечения включает следующие компоненты и уровни:

- 1-й компонент – научно-методологический;
- 2-й компонент – кадровое обеспечение;
- 3-й компонент – учебно-методическое обеспечение;
- 4-й компонент – организационно-управленческое обеспечение;
- 5-й компонент – финансовое, материально-техническое.

Подсистемы (и их компоненты) воспитательной работы, выстраиваемые в иерархически упорядоченную структуру, выполняют свои специфические функции относительно общих целей и задач воспитания в вузе.

Основные функции управления воспитательным процессом принадлежат Совету воспитательной работы вуза и структурному подразделению вуза – отделу воспитательной работы во главе с проректором по воспитательной работе и Ученым Советом вуза.

Создано еще одно подразделение управления воспитанием – органы студенческого самоуправления – Совет глав ССУ факультетов и общежитий, студклуб и др. Им стало уделяться повышенное внимание на всех уровнях. Они не входят в систему иерархического подчинения и на своем уровне реализуют одновременно как принципы горизонтальной децентрализации, так и выполняют не менее важную роль централизующей, объединяющей и координирующей управленческой структуры, противостоя центробежным тенденциям развития молодежных субкультур.

#### *Управление как процесс*

Управление – взаимосвязанная совокупность циклических повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы образования и всех ее частей. Среди множества определений понятия «управление» мы выделяем наиболее употребляемое: «Управление – это сбор информации, анализ, планирование, организация и исполнение, руководство и контроль, коррекция и стимулирование, определяющие функционирование и развитие основных образовательных процессов, а также непрерывное саморазвитие». Эти важнейшие функции в воспитательной деятельности применяются и способствуют реализации принципов управления вузом. Организационные механизмы – отдельные механизмы реализации отдельных функций, присутствуют в практике организации управления воспитательной системой.

В качестве главной теоретико-методической основы для проектирования критериев, показателей и методик оценки уровня

управления воспитательной деятельностью мы используем научно-методические рекомендации по модернизации воспитательного процесса в вузах, Концептуальные основы формирования системы воспитания социально-активной личности студента, разработанные под научным руководством В.С. Кагерманьяна. Нормативно-правовой базой стал приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 1938 от 30.09.02005 г. «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений» [5, 9]. Таким образом, экспертная оценка показателя «воспитательная деятельность» осуществляется по двум основным направлениям:

1. Наличие в образовательном учреждении условий для внеучебной работы с обучающимися:

- целевые установки в воспитательной деятельности;
- информационное обеспечение организации и проведения внеучебной работы в образовательном учреждении;
- система управления воспитательной деятельностью;
- наличие и эффективность работы студенческих общественных организаций;
- наличие материально-технической базы для проведения внеучебной работы;
- финансовое обеспечение воспитательной работы.

2. Организация воспитательной работы с обучающимися и формирование стимулов развития личности:

- организация и проведение внеучебной работы;
- психолого-консультационная работа;
- специальная профилактическая работа;
- внутренняя система оценки состояния воспитательной работы ;
- система поощрения студентов.

Одновременно с теоретическими сформировались и практические предпосылки, способствующие созданию организационно-педагогических основ управления системой воспитания.

К ним следует отнести целый ряд документов, созданных в соответствии с ведомственными федеральными нормативно-правовыми актами. Ученым Советом вуза принято 62 локальных нормативных акта. Из них научно-методологической направленности – 24; организационно-управленческой и методической направленности – 20; кадрового обеспечения – 8; финансового и материально-технического обеспечения – 10; в стадии разработки, согласования и апробации находится 19 документов [5, 6, 9].

Формируется система педагогического управления инновационной деятельностью педагогов в сфере воспитания. Применяются методы исследования педагогического управления: экспертиза, экстраполяция, моделирование, мозговой штурм, опрос, анкетирование. Действенным инструментом управления стали мониторинг и рейтинговая система оценки качества образования и воспитания [5, 9].

Педагогический мониторинг воспитания – это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития воспитательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, условия и результаты воспитания, развития и саморазвития студентов. Смысл педагогического мониторинга качества воспитания в том, чтобы усилить и реализовать системную диагностику качества функционирования и устойчивого развития воспитательной системы и тем самым прогнозировать и реально управлять качеством воспитания студентов.

Основной задачей системы воспитания становится интеграция в реальную жизнь, проверка «самости» через проектирование. Студенты сами выдвигают идеи, планируют, выполняют, координируют действия проектной группы, анализируют, оценивают. Синтез классического вузовского образования по различным научным областям с проектированием социокультурного пространства посредством воспитательной

системы вуза может дать новый образовательный результат.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 567 с.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. – Кн. 2. – 318 с.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 15 изд. – М.: Ось-89, 2008. – 112 с. (Федеральный закон).
4. *Зарецкая, И.И.* Коммуникативная культура педагога и руководителя / И.И. Зарецкая // Директор школы (прил.). – М., 2002. – 27 с.
5. *Кагерманьян, В.С.* Концептуальные основы формирования системы воспитания социально активной личности студента / В.С. Кагерманьян, Л.И. Коханович [и др.]. – М., 2000. – 79 с.
6. Концепция воспитательной деятельности Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской / В.Л. Дубинина, Р.Г. Катаева, Е.В. Кондратенко, В.В. Хализева, И.А. Чуриков, О.Л. Шабалина, Н.Н. Головина. – Йошкар-Ола: ООО «Стринг», 2004. – 37 с.
7. *Никитина, Л.Е.* Аналитические записки Государственного НИИ семьи и воспитания / Л.Е. Никитина. – М. 2005. – 23 с.
8. Основы концепции и программы воспитания студентов / под ред. В.Т. Лисовского. – СПб., 1999. – 49 с.
9. Опыт воспитательной работы в МГПИ им. Н.К. Крупской / Р.Г. Катаева, Н.Н. Головина. – Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т им. Н.К. Крупской, 2007. – 210 с.
10. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А. Зимней. – М., 2003. – 42 с. ■

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

---

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Л.В. Поселягина

**Ключевые слова:** культурологический подход в воспитании, развитие эстетических компетенций будущих педагогов-психологов в процессе обучения и прохождения практики, проявление эстетической компетентности в способности к самореализации, самоутверждению и саморазвитию эстетической культуры студентов, управление и самоуправление развитием эстетической компетентности педагогов-психологов.

**В** настоящее время культурологический подход в воспитании становится преобладающим. Воспитание начинает рассматриваться как процесс формирования человека культуры, а сам человек становится абсолютной ценностью современного общества. Особую значимость приобретает развитие духовной культуры будущих педагогов-психологов. Развитие духовной культуры студентов предусматривает непрерывное движение к высшим человеческим идеалам, ценностям.

Развитие эстетической культуры студентов осуществляется в условиях целостной системы эстетического воспитания, основанной на принципах гармонии, простоты и красоты. Однако в высших учебных заведениях уделяется явно недостаточное внимание развитию эстетической культуры студентов. Недостаточное развитие культуры студентов, в том числе и будущих педагогов-психологов, дало негативные результаты: отмечается потеря нравственных, духовных, эстетических идеалов. Целью нашей статьи является совершенствование знаний студентов в сфере эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание может определяться как воздействие на личность студента, взаимодействие педагога и студента с целью развития эстетической культуры. Эстетическое взаимодействие позволяет

осуществлять двусторонний процесс по формированию эстетического отношения к действительности и искусству. Взаимодействие в данном случае может быть представлено в виде эстетических субъект-субъектных отношений.

В процессе эстетического воспитания обогащается эстетическая культура личности. «Эстетическая культура личности – это сложное интегративное качество личности, выражающееся в способности и умении эмоционально воспринимать и оценивать явления жизни и искусства, прекрасные или безобразные, возвышенные или низменные, трагические или комические, а также преобразовывать природу, окружающий мир, человека «по законам красоты» [3, с.61]. Эстетическая культура личности представляет собой целостное единство эстетического сознания и активной эстетической деятельности.

В современных социально-экономических условиях целью высшего педагогического образования становится развитие у будущего специалиста профессиональной компетентности и культуры, педагогических умений осуществлять и постоянно совершенствовать учебно-воспитательную деятельность.

Профессиональная компетентность включает в себя знания, опыт деятельности, личностные качества. Профес-

сиональная компетентность предусматривает способности правильно решать профессиональные задачи. Компетенции определяют ориентацию, знания, умения и навыки. «Компетенция – это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств. Компетентность – это персонализированная компетенция, «человек в профессии» [1, с.6]. В субъектном аспекте компетентность проявляется в способности к самореализации, самоутверждению и саморазвитию специалиста. Важно научить будущего педагога-психолога системе действий по самовосполнению профессиональной компетентности, т.е. «быть субъектом освоения и восполнения профессиональной компетентности..., что позволяет перевести процесс развития субъекта профессионально-педагогической компетентности из состояния внешнего управления в самоуправление» [2, с.10–12].

Необходимо определить уровни компетенций. Одним из важных компонентов профессиональной компетентности является наличие знаний, умений и навыков по эстетическому воспитанию.

Эстетическая компетентность – это способность распознавать эстетическое в действительности; способность к творческой деятельности;

саморазвитие эстетической культуры. Эстетический компонент присутствует во всех видах деятельности педагога-психолога: развивающей, учебно-воспитательной, социально-педагогической, научно-методической, культурно-просветительной, управленческой. При проверке сформированности компетенций важно учитывать глубину изученного теоретического материала.

При развитии эстетической компетенции следует учитывать учебную компетенцию, которая позволит создать эстетически выразительную учебную среду.

Проведенные нами исследования на факультете педагогики и психологии Академии социального образования (КСЮИ)

позволили выявить следующие виды эстетической компетентности студентов.

1. Мотивация развития и саморазвития эстетической культуры (ценностная ориентация, осознание эстетического развития как ценности).

2. Постановка цели и задач развития эстетической культуры; развития компетентности в области эстетики, задач эстетического воспитания учащихся, методики воспитания эстетической культуры, развития эстетического сознания (эстетического восприятия, воображения, эмоциональной сферы, вкуса, потребностей).

3. Выбор содержания учебного материала, форм и методов обучения и воспитания, профессионально значимых и эстетически привлекательных.

4. Системная диагностика уровней развития эстетической культуры студентов.

Уровни развития эстетической культуры студентов – будущих педагогов-психологов оцениваются по следующим критериям: потребностно-мотивационному, познавательному, эмоционально-оценочному, профессионально-деятельностному.

Потребностно-мотивационный показатель позволяет говорить о наличии у студентов потребностей в осуществлении эстетического воспитания личности и эстетического саморазвития.

Познавательный показатель позволяет оценить эстетические знания, взгляды, убеждения.

Эмоционально-оценочный показатель – это умение переживать, анализировать явления действительности и искусства с позиции гуманистического эстетического идеала. Характерна развитость эстетических чувств, вкусов, интересов.

Профессионально-деятельностный показатель оценивает способности студентов к осуществлению эстетического воспитания при прохождении практики.

На основании данных показателей и критериев в ходе эксперимента были намечены 4 уровня развития эстетической культуры студентов – будущих педагогов-психологов.



Первый уровень – высокий. Характеризуется эстетической компетентностью, способностью эмоциональной оценки явлений действительности и искусства, умением вносить эстетический аспект в психолого-педагогическую деятельность, способностями к творческому самовыражению.

Второй уровень – средний эмоциональный. Студент обладает необходимыми знаниями в области эстетического, оценка явлений действительности односторонне эмоциональна. Цель эстетического развития личности прослеживается нечетко. Ограничены способности к творческому самовыражению.

Третий уровень – средний рациональный. Наличие некоторых знаний в области эстетического. Оценка явлений действительности и искусства односторонне рациональна.

Четвертый уровень – низкий. Личность не компетентна в эстетическом плане. Отсутствует цель эстетического развития личности. Эстетическая оценка поверхностна. Отсутствуют потребности в творческом самовыражении.

Диагностика уровней эстетической культуры студентов – будущих педагогов-психологов позволяет совершенствовать процесс профессионально-педагогической подготовки.

Эстетические знания заложены практически во все дисциплины учебного плана специальности 050706.65 «Педагогика и психология» (специализация «Педагогическая психология»), например, в такие дисциплины, как психодиагностика, основы проектирования в деятельности педагога-психолога, психологическая служба в образовании, психологический тренинг профессионального общения и др. Анализ учебных программ показал, что содержание дисциплин всех учебных циклов Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования способствует формированию эстетической культуры студентов.

Задачи курса «Психодиагностика»:

- 1) раскрыть специфику психодиагностики как особой отрасли психологической науки, связывающей теорию с практикой;
- 2) сформировать представления о роли и месте психодиагностических методов в системе психологических обследований детей и взрослых;
- 3) познакомить с наиболее известными и качественными методиками психодиагностики, научить правилам проведения психодиагностических обследований, способам обработки, анализа и интерпретации результатов методик;
- 4) раскрыть основные тенденции развития психодиагностики на современном этапе;
- 5) обеспечить усвоение этических норм, обязательных для специалиста-психодиагнosta.

При изучении дисциплины «Психодиагностика» особую эстетическую значимость имеют такие темы, как диагностика творческих способностей, понятие креативности, дивергентное и конвергентное мышление, креативность и интеллект, креативность и личность, тесты креативности: вербальный, изобразительный, поведенческий, возможности тестов креативности в измерении творческих способностей и предсказании творческих достижений, изучение творческих способностей в отечественной психологии; проблемы отечественной диагностики творческих способностей; интеллектуальная инициатива и метод «креативного поля».

Психодиагностика включает такие компетенции, как актуализация и совершенствование готовности и возможности будущего педагога-психолога использовать методы психологического изучения и самоизучения, коррекции и самокоррекции развития и саморазвития личности и класса в профессионально-педагогической деятельности. Эстетическими компетенциями студентов педагогов-психологов являются навыки изучения и самоизучения, коррекции и самокоррекции, развития и саморазвития эстетической культуры личности.

Задачи курса «Основы проектирования в деятельности педагога-психолога»: 1) сформировать у студентов представление о целях, содержании, методах, формах и средствах проектирования как компонентах педагогической деятельности; 2) познакомить студентов с современными подходами к педагогическому проектированию; 3) развить у студентов способности к анализу психолого-педагогической деятельности, к осмыслению психолого-педагогических явлений, к конструированию компонентов деятельности.

При изучении дисциплины «Основы проектирования в деятельности педагога-психолога», эстетическую значимость имеют такие темы, как проектирование личности и профессионального роста педагога-психолога, проектирование развития эмоционально-волевой сферы субъекта учебной деятельности, показатели нравственных, интеллектуальных, эстетических чувств учащегося, проектирование в области изучения направленности личности, характеристика компонентов направленности личности: ее установок, потребностей, желаний, интересов, идеалов.

Основы проектирования в деятельности педагога-психолога включают такие компетенции, как знание основ психолого-педагогического проектирования, умение осуществлять проектирование в области определения характеристик общего уровня и особенностей развития психических процессов учащихся, в области определения характеристик эмоциональной сферы и развития волевых качеств учащихся, осуществлять проектирование в области определения характеристик направленности личности, ее установок, потребностей, желаний, интересов, идеалов, способностей и дарований учащегося, владеть приемами проектирования в области определения характеристик учебной деятельности школьника. Эстетическими компетенциями студентов являются знания и умения осуществлять проектирование развития эстетической культуры личности, владение

приемами проектирования эстетически выразительной учебной среды.

Задачи курса «Психологическая служба в образовании»: 1) формирование у студентов профессиональной установки на изучение структуры, задач и функций психологической службы в образовании; 2) формирование у студентов общих представлений о будущей профессиональной позиции посредством интеграции теоретических и практико-ориентированных знаний; 3) формирование готовности к овладению системой умений и навыков психолого-педагогической деятельности; 4) формирование у студентов основ учебно-профессиональной и профессиональной рефлексии.

При изучении дисциплины «Психологическая служба в образовании» эстетическую значимость имеют такие темы, как психолого-педагогическое обследование ребенка при поступлении в школу, профориентационное направление деятельности психолога в школе, психолого-педагогическая поддержка творчески одаренных учащихся, психологическая поддержка неуспевающих и недисциплинированных учащихся, диагностическое обследование учащихся как одна из функций школьного психолога.

Психологическая служба в образовании включает такие компетенции, как знание задач, структуры и функций психологической службы в образовании; различных направлений и концепций школьной психологической службы в образовании; функций и особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательных учреждениях; умение планировать деятельность школьной психологической службы; проводить психолого-педагогическое обследование учащихся, консультативные и коррекционные мероприятия, владение основными диагностическими методиками обследования учащихся; общими подходами к методике преподавания школьных дисциплин; основными консультативными и коррекционными ме-

тодиками. Эстетическими компетенциями студентов педагогов-психологов являются знание целей, структуры, функций системы эстетического воспитания учащихся; знание задач педагога-психолога по развитию эстетической культуры учащихся; умение планировать деятельность школьной психологической службы, в том числе по развитию эстетической культуры учащихся; владение диагностическими, консультативными, коррекционными методиками развития эстетической культуры учащихся.

Задачи курса «Психологический тренинг профессионального общения»: 1) раскрыть особенности профессионального общения; 2) показать алгоритм составления тренинговых программ профессионального общения; 3) рассмотреть основные принципы и правила проведения тренинга профессионального общения; 4) раскрыть способы активизации работы группы, формирования позитивного эмоционального фона.

При изучении дисциплины «Психологический тренинг профессионального общения» эстетическую значимость имеют такие темы, как проведение психологического тренинга на развитие навыков общения, выражение эмоций, проведение психологического тренинга на выравнивание и поднятие эмоционального фона, развитие наблюдательности, проведение психологических тренингов на преодоление конфликтных ситуаций, проведение психологических тренингов на развитие творческих способностей, проведение психологических тренингов на сплочение группы.

Психологический тренинг профессионального общения включает такие компетенции, как знание особенностей проведения тренингов в группе, принципов и правил проведения тренинга; умение составлять тренинговые программы профессионального общения; владение навыками активизации работы группы, формирования позитивного эмоционального фона. Эстетическими компетенциями студентов педагогов-психологов являются знание

особенностей проведения тренингов, в том числе по развитию эстетической культуры учащихся; умение составлять программы тренингов развития эстетической культуры учащихся; владение навыками создания положительного эмоционального фона при проведении тренингов.

Проведенное анкетирование студентов показало, что эстетически выразительными студенты считают такие занятия, на которых преподаватель создает доброжелательную атмосферу, ведет диалог со студентами, прислушивается к их мнению, грамотно, логично излагает материал, приводит интересные примеры, связывает теорию с практикой. Студенты отмечали, что эстетически выразительными они считают преподавателей, которые владеют культурой речи, ясно, точно излагают свои мысли, хорошо знают свой предмет и умеют заинтересовать им студентов, идут на компромисс, справедливы, требовательны, следят за модой, понимают студентов, обладают чувством юмора, позитивно настроены.

Приобретенные в процессе обучения знания студенты успешно применяют на практике. Будущие педагоги-психологи учатся проводить тренинги, консультировать индивидуально и в группе, проводить диагностику и коррекцию нормального и аномального развития ребенка, оказывать психологическую поддержку всем участникам образовательного процесса (учителям, учащимся, родителям и др.). Учащиеся рассматривают в игровых ситуациях нормы и правила общения, учатся общаться друг с другом, с группой, ведущим тренинга. При проведении занятий, внеклассных мероприятий, тренингов студенты ставят цель развития эстетической культуры учащихся.

Цель педагогической практики с учетом развития эстетической культуры – сформировать творческие знания, умения, навыки в области эстетического воспитания и профессионально – личностные качества, повысить уровень развития эстетической культуры студентов. Задачами педагогической практики являются: проверка,

закрепление, применение теоретических знаний; изучение и анализ опыта учителей, психологов; подготовка и проведение уроков, внеклассных мероприятий, тренингов; работа с коллективом; приобщение к методической культуре, к инновационной деятельности. Педагогическую практику предваряет конференция.

Очень важно руководителям практики и методистам включить в задачи практики работу по развитию эстетической культуры учащихся. Особое внимание обращается на необходимость развития эмоциональной сферы учащихся, вопросы эстетики поведения преподавателя, психолога, педагогический такт, внешний вид, культуру речи. Руководители педагогической практики нацеливают студентов педагогов-психологов на включение в уроки, внеклассные мероприятия, тренинги там, где это возможно, произведений искусства.

Развитие эстетической культуры студентов будущих педагогов-психологов обусловлено решением следующих задач эстетического воспитания:

а) постановка цели развития эстетической культуры на уроках, внеклассных мероприятиях и при проведении тренингов;

б) достижение на уроках, внеклассных мероприятиях и при проведении тренингов цели развития эстетической культуры учащихся;

в) самооценка эстетической значимости урока, внеклассного мероприятия и тренинга;

г) умение работать с учебно-методической литературой;

д) составление психолого-педагогической характеристики на группу и учащегося с учетом уровней развития эстетической культуры;

е) умение диагностировать уровни развития эстетической культуры учащихся;

ж) умение организовать и провести работу по повышению уровней эстетической культуры учащихся.

Эстетическими компетенциями студентов педагогов-психологов являются уме-

ние поставить цель развития эстетической культуры студентов, выбрать эстетически выразительное содержание; эстетически привлекательные методы, формы, приемы обучения и воспитания; владение навыками эстетически выразительной речи; владение диагностическими методиками определения уровней развития эстетической культуры учащихся; умение создать положительный эмоциональный фон занятий, внеклассных мероприятий, тренингов.

Студенткой Х. было проведено занятие на тему «Агрессия». Задачи занятия: 1) дать понятие «агрессия», 2) рассмотреть виды агрессии; 3) научить приемам регуляции и саморегуляции психических состояний. В начале занятия студентка познакомила учащихся с планом: 1) что такое агрессия; 2) виды агрессии; 3) как справиться с агрессией. Практикантка объяснила учащимся актуальность данной темы, связанной с психическим здоровьем личности. Далее студентка раскрыла содержание понятия «агрессия»: любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, раскрыла на примерах такие виды агрессии, как вербальная, физическая, представила рекомендации нейтрализации агрессивного состояния. Затем учащиеся в парах выполняли упражнения по выражению своих эмоций, в том числе и негативных, разыграли упражнения по разрешению конфликтных ситуаций. В конце занятия учащиеся совместно с практикантом разработали такие рекомендации для нейтрализации агрессивных состояний, как 1) предоставлять возможность собеседнику высказаться до конца; 2) проявлять к собеседнику искреннее внимание и уважение; 3) внушать собеседнику сознание его личной значимости; 4) разговаривать уверенно и спокойно; 5) постараться переключить разговор на конструктивное решение проблемы.

Таким образом, учащиеся теоретический материал занятия применили при решении проблемных ситуаций, смогли овладеть навыками регуляции и саморегуляции

эмоциональных состояний, мирного разрешения конфликтов. Студентка излагала материал логично, образно, смогла заинтересовать учащихся. Уверенное изложение материала, четкая структура занятия, культура речи практиканта способствовали созданию на занятии атмосферы диалога, сотрудничества, творчества. Студентка особое внимание уделила цели развития эстетической культуры учащихся, учитывала возраст учащихся, мотивировала активность и самостоятельность учащихся на занятии.

При проведении тренинга «Скажи мне, кто твой друг», студент Б. поставил перед учащимися задачу: составить психологический портрет одноклассника, выделив 10-12 черт характера. Остальные должны отгадать, кто это. Цель упражнения – развитие интуиции, предоставление возможности участникам группы посмотреть на себя со стороны. При проведении тренинга студент сумел создать атмосферу доверия, уважения друг к другу. Учащиеся отметили, что им было приятно услышать о себе и об одноклассниках что-то новое. Одной из задач упражнения является научить школьников общаться друг с другом. Общение осуществлялось на высшем духовном уровне – это компетенции нравственного и эстетического воспитания.

Особый интерес у учащихся вызывают тренинги, направленные на развитие творческих способностей. Например, студентка Г. провела упражнение «Составление икебаны». В начале тренинга студентка рассказала об истории зарождения искусства составления цветочных композиций, подчеркнула, что икебана позволяет выразить свои эмоции, настроение, чувства при помощи художественной композиции, на примерах показала разные виды икебаны. Далее учащиеся при помощи подготовленных открыток с цветочными изображениями, чистого листа бумаги, клея и ножниц составили свои композиции. В конце тренинга каждый участник показал свою работу и рассказал, что он хотел выразить. Осталь-

ные участники отмечали оригинальность каждой композиции, творческий подход. Упражнение понравилось учащимся. Студенткой была поставлена цель – развитие эстетической культуры учащихся в процессе проведения тренинга. Особое внимание уделялось созданию эстетически выразительной среды. Студентка подготовила эстетически выразительный материал: иллюстрации с изображениями разных видов икебаны, открытки с изображениями цветов, иллюстрации, позволяющие увидеть историю развития искусства составления цветочных композиций.

Студенты совместно с преподавателем пришли к выводу, что тренинги помогают раскрепоститься, выразить свои эмоции, услышать других, позволяют приобрести навыки по развитию творческих способностей учащихся. В процессе проведения тренинга развивалась эмоциональная сфера студентов, что является компонентом эстетического воспитания. Студенты были ориентированы на восприятие упражнений тренинга и процесса общения с позиций красоты, гармонии и красоты.

На внеклассном мероприятии «В мире искусства» студенты провели виртуальную экскурсию с применением презентационных материалов по творчеству художника Игора Эммануиловича Грабаря (1871–1960). Цель мероприятия – развитие чувства прекрасного, умение видеть прекрасное, образно мыслить, абстрагироваться от конкретных деталей и увидеть прекрасно написанное произведение искусства. Из рассказа практикантов учащиеся узнали, что И.Э. Грабарь – ученик И.В. Репина, окончил юридический факультет Петербургского университета и поступил в Высшую художественную школу при Академии художеств. Учащиеся увидели репродукции таких картин, как «Сентябрьский снег», «Белая зима», «Грачиные гнезда», «Февральская лазурь», «Мартовский снег», «Лучезарное утро», «Ясный осенний вечер», «Разъясняется», «Зимний пейзаж», «Березы летом». Далее студентка Р. познакомила

учащихся с воспоминаниями художника об истории создания картины «Февральская лазурь»: «Я стоял около дивного экземпляра березы, редкостного по ритмическому строению ветвей. Заглядевшись на нее, я уронил палку и нагнулся, чтобы ее поднять. Когда я взглянул на верхушку березы с поверхности снега, я обомлел от открывшегося передо мной зрелища фантастической красоты: какие – то перезвоны и перекликания всех цветов радуги, объединенных голубой эмалью неба. «Если бы хоть десятую долю передать, то и это будет бесподобно», – подумал я. Февраль стоял изумительный. Ночью подмораживало, и снег не сдавал. Солнце светило ежедневно, и мне посчастливилось писать подряд без перерыва и перемены погоды около двух с лишним недель, пока не окончил картину... писал я с зонтиком, окрашенным в голубой цвет, и холст поставил не только без обычного наклона вперед, лицом к земле, но повернув его лицевой стороной к синеве неба...» [4]. Учащиеся совместно со студентами делают вывод, что любил изображать художник, какие краски преобладали на его полотнах.

Студенты беседуют с учащимися по вопросам: почему картина называется «Февральская лазурь»? Какая основная мысль художника? Почему картина называется не «Береза», а «Февральская лазурь»? Какие же краски увидел художник и стремился передать на полотне? Что мне нравится в картинах Грабаря? В своих ответах учащиеся отметили, что картины И.Э.Грабаря проникнуты радостным светлым чувством, что картина как бы светится изнутри. В анализе

произведения изобразительного искусства учащиеся продемонстрировали эстетическую компетентность, выразившуюся в адекватности замыслу высказывания, соотношении интеллектуального и эмоционального, целостности анализа.

В процессе практики эстетическая компетентность преподавателя проявляется в умении решать задачи развития эстетической культуры студентов. Для этого, на наш взгляд, необходимо: 1) наличие знаний в сфере эстетического и умение их использовать в формировании мотивации студентов к саморазвитию эстетической культуры; 2) наличие знаний об индивидуальных типологических личностных особенностях студентов, особое внимание уделяя навыкам развития эмоционально-волевой сферы; 3) умение побуждать студентов к эстетически выразительной деятельности.

#### Литература

1. Артамонова, Е.И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е.И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 4–9.
2. Варданян, Ю.В. Изучение психологии как источник развития профессионально-педагогической компетентности // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 10–14.
3. Петрова, Г.А. Воспитание эстетической культуры будущих педагогов / Г.А. Петрова; под ред. В.И. Андреева // Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – С. 60–81.
4. Рассказы о шедеврах живописи: И.Э. Грабарь «Февральская лазурь»: [электронный ресурс]. – <http://www.nearyou.ru>.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

**Е.В. Сараев**

**Ключевые слова:** правовая компетентность, компетентностный подход, руководитель образовательного учреждения, правовая культура.

**В** условиях кардинальных изменений социокультурных, социально-экономических отношений в мире и в Российской Федерации, в условиях глобализации и информатизации общества перед системой повышения квалификации работников образовательных учреждений актуализируется задача повышения качества дополнительного образования, предполагающая своим результатом высокий уровень культуры профессиональной деятельности слушателей, соответствие их профессионализма требованиям постиндустриального общества, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, социальной мобильности. Важнейшей составляющей профессиональной культуры руководителей образовательных учреждений сегодня становится правовая компетентность, позволяющая решать обоснованно, юридически грамотно, профессиональные задачи, относящиеся ко всем сферам деятельности образовательного учреждения. Именно поэтому особое внимание сейчас необходимо уделить повышению правовой компетентности руководителей образовательных учреждений.

В основе Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. [1] заложена гуманистическая парадигма, согласно которой современное образование является отражением потребности Российского общества в подготовке профессионалов не только знающих, но и умеющих самостоятельно добывать и применять свои знания в повседневной и производственной жизнедеятельности.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кад-

ров в настоящее время практически отсутствуют специальные курсы, нацеленные на повышение уровня правовой компетенции руководителей образовательных учреждений, которые, в конечном счете, влияют на управление процессом повышения уровня правовой и общепрофессиональной культуры руководителя образовательного учреждения.

Таким образом, перед системой повышения квалификации работников образования встает серьезная задача – изменение подходов к повышению квалификации, предполагающих овладение руководителями образовательных учреждений умениями, позволяющими им действовать эффективно в различных ситуациях общественно-политической, профессиональной и личной жизни. Причем особое значение необходимо придавать умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых нельзя наработать заранее соответствующих средств и алгоритмов действий, в том числе в сфере правоприменения.

Преимущества формирования правовой культуры руководителя образовательного учреждения с позиции компетентностного подхода заключаются, по нашему мнению: в усилении практической направленности приобретаемых знаний, умений и навыков, в понимании непосредственной деятельности руководителя образовательного учреждения шире, чем только в рамках образовательного процесса, в расширении круга выполняемых задач, в обеспечении возможности дальнейшего самообразования.

Под компетентностью нами понимается интегрированная характеристика качеств личности руководителя образовательного

учреждения, имеющая процессуальную направленность и мотивационный аспект, базирующаяся на знаниях, умениях и навыках, проявляющихся в деятельности (реальной или смоделированной) по управлению образовательным учреждением. При этом компетенцию мы рассматриваем как открытую систему знаний, умений и навыков, которые активизируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения и решения реальных, жизненно и профессионально важных проблем, с которыми сталкивается руководитель образовательного учреждения – носитель компетенции [2].

Следовательно, компетентность предполагает наличие у индивида, руководителя образовательного учреждения, внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессиональной деятельности как ценности. Компетентный руководитель образовательного учреждения, в отличие от квалифицированного, не просто обладает определённым набором знаний, умений и навыков, но и реализует их в повседневной работе по управлению образовательным учреждением. Кроме того, компетентный руководитель образовательного учреждения способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким потенциалом саморазвития.

Профессиональную компетентность руководителя образовательного учреждения необходимо рассматривать как интегративное качество личности, которое формируется в процессе освоения им культуры профессиональной деятельности. В данном контексте культура профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения выступает как обобщенный опыт жизнедеятельности в профессии, а профессиональная компетентность есть проекция этого опыта на сферу образования и управления, как область профессиональной деятельности.

Таким образом, в деятельностном плане правовая культура руководителя обра-

зовательного учреждения заключается в приобщении и освоении субъектом (в данном случае руководителем образовательного учреждения) правомерных норм его профессиональной деятельности.

На основе вышесказанного, культуру профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения с позиций компетентного подхода необходимо связывать с формированием целостной личности, его нравственно-гуманистической направленности, способности к самореализации в профессиональной деятельности, приближенной к нормам культуры.

Выступая методологической основой формирования культуры профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения, компетентный подход позволяет рассматривать процесс повышения его квалификации как поэтапное усложнение целей, содержания, методов, форм, результатов созданной культуротворческой среды учреждений повышения квалификации.

Это позволяет выделить следующие установки, принципиальные для формирования культуры профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения на основе компетентного подхода:

- цельное развитие способностей индивида;
- личностная ориентация на нормы культуротворческой деятельности;
- формирование ключевых компетенций.

Под ключевыми компетенциями мы рассматриваем комплекс специализированных компетенций (управленческая, организаторская, правовая, исследовательская, маркетинговая), которые в совокупности с общепрофессиональными компетенциями (коммуникативная, технологическая, теоретико-аналитическая, адаптационная, педагогическая, психологическая и пр.) позволяют эффективно управлять образовательным процессом.



В процессе повышения квалификации и решения повседневных профессиональных задач руководителем образовательного учреждения, на основе усвоения ключевых компетенций базируется культура его профессиональной деятельности, как способ ее сознательной организации, в которой обеспечивается полнота овладения умениями, знаниями, опытом, ценностями и инструментарием для организации саморазвития, самообразования и самосовершенствования на протяжении всей жизни. Правовая культура руководителя образовательного учреждения, как специфическое качество, включает в себя теоретическую и научную информацию о конкурентоспособном специалисте-профессионале с опытом культуросообразной профессиональной деятельности; указывает на существенные отличия от общей культуры специалиста.

Понятие «правовая культура руководителя образовательного учреждения» необходимо рассматривать как интегративное качество личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, эмоциональный компоненты, способствующие осознанной реализации в деятельности руководителя выработанного алгоритма правомерных действий при решении повседневных вопросов управленческой, хозяйственной и образовательной практики [3].

На основе компетентностного подхода нами была разработана модель формирования правовой культуры профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения в учреждении повышения квалификации работников образования.

Под процессом моделирования нами понимается специальным образом организованный процесс повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, когда на основе имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый облик руководителя образовательного учреждения и одновременно

процесс реализации в действительности задуманного.

Модель формирования правовой культуры профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения (рисунок) была сконструирована нами при опоре на принципы:

- лично значимого выбора и самоопределения в культуре (развитие механизмов профессионального самоопределения, активизация разных видов рефлексии, актуализация нерефлексивных форм самоопределения, динамика ценностно-смысловых образований руководителя образовательного учреждения, движение к ценностям, закрепленным в культуре);

- субъектности (включение в содержание повышения квалификации (образования) жизненного и профессионального опыта субъектов, активизация потребностно-мотивационной сферы руководителя образовательного учреждения, формирование ответственности за свое профессиональное и личностное развитие);

- преобразования имеющихся и выработка новых лично- профессиональных ориентиров (переосмысление и перестройка лично- профессионального опыта, изменение социально- профессиональной позиции, использование ситуаций кризиса компетентности и самоопределения);

- рефлексии (актуализация процессов самооценки, самоопределения и самореализации посредством проблемно- нестандартных ситуаций), включает целевую, содержательно-операционную и результативно-оценочную подсистемы и позволяет целостно представить процесс и обеспечить его реализацию на практике.

Практика реализации модели формирования правовой культуры профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения показала, что она выполняет в образовательном процессе учреждений системы повышения квалификации педагогических работников, следующие функции:

– определяет направления воздействий на слушателей по формированию у них правовой культуры руководителя образовательного учреждения и их целевых ориентиров;

– позволяет преподавателям определять связи в процессе повышения квалификации между отдельными слушателями и их группами;

– выявляет оптимальные средства контроля за ходом образовательного процесса и условиями его реализации, продуктивности;

– содействует выработке управленческих решений при корректировке фактического усвоения образовательного материала на каждой стадии формирования правовой культуры руководителя образовательного учреждения.

**Цель:** повысить уровень правовой культуры руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации работников образования (рис. 1).

Процесс формирования правовой культуры руководителя образовательного учреждения на основе компетентного

подхода, по нашему мнению, будет эффективен при соблюдении следующей последовательности в направлениях практики слушателей:

– развитие мотивации по формированию правовой культуры руководителя образовательного учреждения;

– включение слушателей системы повышения квалификации в процесс целеполагания, выступающего основой образовательного процесса;

– включение слушателей в проектную деятельность правового характера;

– участие слушателей в выборе содержания образования, способов и форм усвоения как результат профессионального самоопределения.

Исследование практики 2006–2009 гг. в формировании правовой культуры руководителя образовательного учреждения с позиции компетентного подхода в системе повышения квалификации Кировской области и ряда других субъектов Российской Федерации предполагает следующие пути реализации:



**Рис. 1. Модель формирования правовой культуры руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации**

– модульное обучение – разбивка задач учебного курса на определенные составляющие (каждую тему можно изучать на том или ином уровне: общего введения в проблему; углубленного изучения и принятия решений типовыми методами; на уровне специального подхода к решению в соответствии с собственным выбором и обоснованием действий);

– метод кейсов (изучение дисциплины путем рассматривания большого количества проблемных ситуаций или задач в определенных комбинациях), который позволяет развивать культуру мышления, способность мыслить на языке основных проблем, с которыми сталкиваются руководители образовательных учреждений в повседневной профессиональной деятельности, способствует развитию умения анализировать различные ситуации правового регулирования образовательной, управленческой и хозяйственной деятельности, оценивать правовые альтернативы, выбирать правомерный вариант поведения и планировать его осуществление;

– социокультурное взаимодействие в группе слушателей (групповое обсуждение, мозговой штурм, решение, оценка) позволяет приобрести навыки взаимодействия, работы в группе (уважение точки зрения другого, аргументировано обосновывать свою точку зрения и др.);

– проектное обучение предполагает самостоятельное решение определенной

проблемы, начиная с ее формулировки, поисков правомерных путей ее решения, проверки адекватности цели, выбора методов и средств, анализа полученных результатов.

Использование в процессе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений личностно-ориентированных технологий выступает индикатором значимости таких факторов формирования правовой компетентности, как:

- личная заинтересованность в своём профессионально-личностном росте;
- общественное признание успехов;
- результативности труда;
- постоянное повышение профессиональной компетентности;
- адекватности самооценки как руководителя образовательного учреждения.

#### Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы // Высшее образования сегодня. – 2005. – № 10.
2. Заславская, О.Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Ю. Заславская. – М., 2008. – 46 с.
3. Сараев, В.Е. Формирование правовой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в условиях изменения российского законодательства об образовании / В.Е. Сараев // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 3(9). – С. 54–58. ■

## КВАЛИТАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ КВАЛИТАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Ф.Р. Мифтахутдинова**

**Ключевые слова:** качество, компетентностный подход, качественная компетенция, качественное образование.

**К** каждому этапу развития общества соответствуют определенные требования к профессиональной компетентности специалиста, которые должны быть

развиты у специалистов любого профиля, без которых он не сможет успешно выполнять свои функции, самопрезентовать свои личные и деловые качества в условиях кон-

курении. Для современного производства, основанного на последних достижениях научно-технического прогресса, требуются профессионалы с высоким духовным и интеллектуальным потенциалом, умеющие действовать в условиях неопределенности, способные предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных условиях. В основе этого потенциала – высокий уровень профессиональных, в том числе качественных знаний, определяющих готовность специалиста к инженерной деятельности. Инженер должен хорошо разбираться не только в вопросах проектирования, конструирования и производства, но и в вопросах оценки качества, управления качеством, маркетинга и сбыта продукции.

Компетентный инженер, работающий в условиях рынка, должен:

- обладать обширными знаниями и хорошо ориентироваться в системном управлении качеством;
- иметь навыки решения производственных проблем, включая систему оценок, анализ и синтез, а также обладать чувством нового;
- иметь представления о потребностях рынка;
- владеть инструментами контроля и управления качеством;
- быть готовым работать как самостоятельно, так и в составе групп.

Эффективность профессионального и личностного развития будущего инженера во многом определяется господствующей в обществе образовательной парадигмой и построенной на ее основе моделью. Модель подготовки специалиста разрабатывается на основе анализа реальной производственной и социальной деятельности специалиста того или иного профиля с учетом прогноза развития данных областей науки и техники и общих требований, предъявляемых обществом к специалистам с высшим образованием. Актуализация в последние десятилетия компетентного подхода к построению модели специалиста обусловлена рядом факторов, к которым можно отнести:

– переход от индустриального к постиндустриальному обществу сопряженный с увеличением уровня неопределенности окружающей среды, с возрастанием динамизма протекания процессов, многократным увеличением информационного потока;

– изменение роли человека в организации, являющегося главной ценностью организации;

– активнее заработали рыночные механизмы в обществе, возросла ролевая мобильность, появились новые профессии.

Все эти изменения диктуют необходимость развития личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Таким образом, цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными деловыми жизненными ситуациями и работать в группе. Поэтому в системной модели, предложенной академиком Российской академии образования проф. В.В. Шадриковым [1], акцент в подготовке специалистов смещается на социально-личностные и общепрофессиональные компетенции, которые служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда (рис. 1).

Задачи объектной и предметной подготовки решает блок специальных компетенций, профессионально ориентированных знаний и навыков. Социально-личностные компетенции относятся к человеку как к индивиду, субъекту деятельности. Общепрофессиональные компетенции должны формироваться как общие для широкого круга профессий, конкретизацию которых обеспечивают специальные компетенции. В то же время необходимо избегать ситуаций, когда специалист подготовлен ко всему и ни к чему конкретно.



Рис. 1. Модель специалиста

Поскольку современный специалист должен владеть современными подходами решения проблемы обеспечения конкурентоспособности современного производства через системный подход к качеству, владеть инструментами управления и контроля качеством продукции, навыками решения задач по количественным методам оценивания качества продукции, очевидно появление новой общепрофессиональной квалитативной компетенции, что приводит к новой культуре труда.

Квалитативная компетенция – это система знаний в области оценки, анализа, контроля, обеспечения и управления качеством. Элементами квалитативной компетенции являются: квалитативные знания, умения и навыки; владение основами маркетинга, менеджмента; владение теорией и практикой управления; владение

методами контроля продукции и точности систем; знание нормативно-правовой базы обеспечения качества (рис. 2).

Квалитативные знания, умения и навыки дают инженеру необходимый инструмент, с помощью которого можно плодотворно решать все остальные проблемы качества продукции. Измерения и количественные оценки являются неразрывным элементом любой системы управления качеством, так как для того, чтобы управлять каким-либо процессом, надо, прежде всего, уметь измерять его параметры. Без количественных оценок качества нельзя обойтись и при изучении информационных аспектов проблемы качества продукции. И, наконец, сама природа экономической проблематики измерения качества продукции – предопределяет необходимость использования количественных методов описания качества.



Рис. 2. Элементы квалитативной компетенции

Владение основами маркетинга, менеджмента предполагает установление позитивных деловых отношений с внешней средой, что требует определения целей, причин и способов взаимодействия с объектами внешней среды, установления их перечня и ранжирования, правил взаимодействия с каждым объектом или видом объектов, документального закрепления этих правил в инструкциях, средств и способов контроля, а также принятия организационных решений. Высокое качество ведения бизнеса обеспечивает финансовую устойчивость предприятия, и ее надежность как партнера.

Общественная значимость качества, особенно ее безопасность для населения и окружающей среды, потребовала принятия соответствующих законов и нормативных актов, регламентирующих права, обязанности и ответственность изготовителей и потребителей в области качества и регулирующих внутренние и внешние торговые отношения. Для обеспечения решения данных проблем в РФ приняты законы: «О защите прав потребителей», «О техническом регулировании», включающие в себя все секторы технической политики, в том числе стандартизацию, подтверждение соответствия, аккредитацию, испытания, государственный контроль и надзор.

Контроль качества – это одна из основных функций в процессе управления качеством. Контроль качества позволяет инженеру установить соответствие продукции заданным требованиям или выявить допущенные отступления, чтобы исправить их перед поставкой продукции заказчику. Контроль качества, независимо от совершенства применяемых для этого методик, предполагает, прежде всего, отделение хороших изделий от плохих. Естественно, что качество изделия не повышается за счет выбраковки некачественных изделий. Поэтому современные предприятия сосредотачивают свое внимание не на выявлении брака, а на его предупреждении. Большую роль в обеспечении качества продукции играют статистические методы. Их применение – это весьма действенный путь разработки новых технологий и контроля качественных процессов. Из всего множества современных статистических методов знание и применение инженерами семи основных помогает решить до 95% всех проблем, возникающих на производстве.

В условиях рыночной экономики владение инженерами теорией и практикой управления особенно актуально, поскольку перед предприятиями постоянно стоит проблема обеспечения конкурентоспособ-

ности продукции, от решения которой напрямую зависит их успешная деятельность. Основой конкурентоспособности является требуемый уровень качества продукции, для достижения которого, помимо соответствующей материальной базы и квалифицированного персонала, нужна четкая организация работ по управлению качеством. Управление качеством представляет собой непрерывный процесс воздействия на производство путем последовательной реализации взаимосвязанных функций: взаимодействие с внешней средой, политика и планирование качества, обучение и мотивация персонала, организация работы по качеству, контроль качества, информация о качестве, разработка мероприятий, принятие решений и реализация мероприятий. Специалист должен быть подготовлен к деятельности оперативного характера для выполнения требований к качеству, направленную как на контролирование процесса, так и на устранение причин возникновения неудовлетворительного качества продукции. Очевидно, что в этот процесс должны быть вовлечены не только менеджеры и инженеры, но и весь персонал организации.

Кроме того, в условиях перехода к рыночным отношениям и формирования идеи всеобщего управления качеством, еще большую значимость приобретают такие личностные качества специалиста как профессиональная этика и ответственность за качество своей деятельности.

При внедрении и использовании любых технических средств и научных открытий инженер должен учитывать человеческий фактор, роль и значение этих достижений как для человека, так и для всего мира в целом. Деятельность инженера неотделима от культуры, основана на честности и доверии, на стремлении к открытой конкурентной борьбе. Все более очевидно, что решение не только технических, но и этических проблем определяет уже сегодня наше будущее. Прежде этика была антропоцентрически направлена только на

отношения между людьми и последствия индивидуального поведения. Теперь этика объявляется золотым правилом любого предприятия, борющегося за конкурентные преимущества на рынке.

Широкий профиль, динамизм, творчество и способность оценки качества производственного процесса в деятельности инженера должны дополняться осознанием социальной ответственности за возможные последствия ошибок и просчетов. Современная техника часто употребляется во вред человеку и даже человечеству в целом. Если инженер и проектировщик не предусмотрели, того, что, наряду с точными экономическими и четкими техническими требованиями эксплуатации, должны быть соблюдены также требования безопасности, удобного, экологичного, качественного применения инженерных устройств, то из средства служения людям техника может стать враждебной человеку. Эта особенность современной ситуации выдвигает на первый план проблему социальной ответственности инженера за качество своего труда перед обществом. Ответственность личности – это профессионально значимое качество, характеризующее его ролевые обязанности осознанно выполнять совокупность объективно необходимых требований, в соответствии с нравственным долгом, социальными нормами, и держать ответ за свои действия перед собой, коллективом и обществом.

Основными признаками ответственности специалиста являются: личностно-профессиональная мотивация принятия возлагаемых обязанностей; осознание предъявляемых требований; самостоятельное принятие ответственного решения и организация его выполнения; проявление эмоционального отношения к процессу и результату. Структура ответственности личности представлена в табл. 1.

Для развития качественной компетенции в настоящее время необходимо, наряду с экономическим, экологическим и специальным, введенное не так давно

Таблица 1

## Структура ответственности личности

| Компоненты    | Содержание  |
|---------------|---|
| Мотивационный | Нравственный и профессиональный долг; мотивы качественного выполнения своей работы  |
| Гностический  | Понимание содержания своих обязанностей и их значения для саморазвития и развития предприятия; наличие качественных способностей и возможностей |
| Волевой       | Умение в конкретных условиях выбирать методы управления и оценки; контролировать и корректировать технологический процесс                       |
| Эмоциональный | Чувства, которые проявляет специалист к качественному выполнению своих обязанностей и к их результату   |

каллитативное образование. Квалитативное образование – совокупность знаний и умений специалиста по проектированию, оценке, обеспечению, контролю и управлению качеством в его профессиональной деятельности [2].

Здесь необходима помощь образовательных учреждений всех уровней, необходима соответствующая учебная программа по квалитативному образованию. Сегодня недопустимо трактовать квалитативное образование как некоторое приложение к образовательному процессу.

Квалитативное образование заключается в понимании важности для общества выпуска качественной продукции, в умении использовать стандарты в виде инструмента для регламентации уровня качества, оценивать этот уровень, иметь навыки в проектировании систем управления качеством и разработке управляющих воздействий. Квалитативное образование тесно связано с инновациями. Ведь сущность инновационной деятельности состоит в обеспечении возможности создания как новой продукции, удовлетворяющей растущие потребности общества, так и новых технологий в области не только производства товаров и услуг, но и культуры и образования, способствующих их развитию путем повышения качества. В свою очередь, многообразие качества, обеспечиваемое в процессе инновационной деятельности, позволяет совершенствовать всю систему. Но для этого

необходимо управление качеством. В связи с этим возникает потребность в создании и реализации концепции квалитативного образования.

В соответствии с проектом Концепции национальной политики в области качества, в нашей стране должна быть сформирована система непрерывного квалитативного образования путем разработки адаптированных к российским условиям и введения в учебные программы общеобразовательных школ, средних специальных и высших учебных заведений учебных дисциплин, раскрывающих сущность и природу качества различных объектов, методики количественного оценивания качества объектов и управления качеством. Качество должно входить в систему образования на всех ее стадиях – начиная со школы до докторантуры, и иметь мощную поддержку в виде соответствующего обучения на любой фирме, на каждом предприятии, в любой организации.

Основная цель системы непрерывного квалитативного образования – формирование в стране квалитативной культуры, освоение новой идеологии качества как фундаментального знания.

Система непрерывного квалитативного образования должна предусматривать пять ступеней образования и подготовки кадров: первая ступень – школьное образование, вторая ступень – среднее профессиональное образование, третья ступень – высшее



профессиональное образование (общее и специальное), четвертая ступень – подготовка научных кадров, пятая ступень – послевузовское образование.

Таким образом, концепция непрерывного качественного образования должна быть связана не только с сугубо профессиональным образованием. Не меньшее значение необходимо отвести вопросам ликвидации качественной безграмотности, предоставления любому человеку на любом этапе возможности для ликвидации имеющихся пробелов.

Роль и актуальность качественного образования будет всегда оставаться значи-

мой при подготовке специалистов, так как формирование нового менталитета – дело не одного поколения. Его содержание определяется введением новых представлений, соответствующих уровню начала XXI века.

#### Литература

1. *Шадриков, В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 27–31.
2. *Щипанов, В.В.* Проектирование качественного образования инженера / В.В. Щипанов. – Тольятти: ТолПИ, 1998. – 210 с. ■

# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ

И.Г. Доценко, И.И. Рыговская

**Ключевые слова:** социальное становление подростков, социальная компетентность, театральная студия, социально-педагогическая деятельность.

**С**реди множества задач, которые общество ставит перед системой образования, есть и такая: воспитание социально компетентной личности. В интегративной характеристике, отражающей умение жить в современном мире, не должна потеряться способность человека «сохранить «архаизм» и приобрести «модерн»». Б. Вышеславцев назвал эту особенность «всвременностью души» [1, с.9]. Стремление успеть за временем, не утратив человечности, – важная составляющая социальной компетентности. Именно она оказывается в центре нашего внимания при исследовании условий для развития подростков в театральной студии, находящейся в структуре дополнительного образования.

Подросток и театр. Обращаясь к этой теме нельзя не вспомнить И.Гете. Известный эпизод из романа «Театральное призвание Вильгельма Мейстера», где с большим пониманием описано становление молодых людей. «Их мысль устремляется в будущее, они уже видят себя юношами, зрелыми мужами, и поскольку они действительно станут ими, то в воображении своем они уже забегают вперед, подражают кому-то, кем еще не могут и не должны быть, кого-то копируют. Это характерно как для внутреннего их состояния, так и для внешнего облика» [2, с.20]. Своего героя, с его поисками и стремлениями, Гете приводит в театр: «А жажда любви, дружбы, предчувствия великих деяний – куда было деваться с ними? Разве сцена не должна была при таких обстоятельствах стать для него убе-

жищем, где он мог бы, удобно защищенный крышей от любой непогоды, созерцать весь мир, словно в скорлупе ореха, видеть как в зеркале свои ощущения и будущие подвиги, своих друзей и братьев, образы героев и немеркнущую прелесть природы. Словом, не удивительно, что Вильгельм был, подобно многим другим, прикован мыслями к театру, где как в фокусе концентрируется все искусственное воплощение безыскусной природы» [2, с.22].

Подростки нашего времени испытывают не меньше душевных сомнений и трудностей с самоопределением, чем Вильгельм Мейстер. К их возрастным проблемам общество добавляет неоднозначность ценностных ориентиров, множество технических новинок, потребительский ажиотаж, прочие шансы и ограничения, усложняющие личностный выбор молодых людей. И если для героя Гете театр был, пожалуй, единственным средством миромоделирования, то у нынешних подростков есть компьютерные игры, Интернет, сотовые телефоны. Но медийные и виртуальные имитации, зачастую, становятся для них более реальными, чем реальность. Социологи констатируют феномен «легкой социальности», особой формы отношений, которая ни к чему не обязывает. Оставаясь без поддержки друзей и сами ни за кого не переживая, наши тинейджеры затрудняются в поисках самих себя и своего места в мире. Поэтому в современном театре, где играют дети, реальные отношения столь же важны, как и сценическое изображение жизни.

Следовательно, в управлении творческим коллективом актуализируются социально-педагогические функции, заключающиеся в обеспечении условий, при которых возникает «образовательное общение» (П. Наторп): такие отношения в системе «педагог – воспитанники», когда повышается вероятность приобретения/изменения поведенческих навыков и ценностных установок. Но то, что обычно люди получают в раннем детстве непосредственным опытом, в частности, бытовое поведение, жизненные ориентиры, не так-то просто сформировать искусственными методами: современным детям не хватает общения в кругу близких людей, в котором высока степень взаимного доверия и самовыражения. Чтобы педагогическое взаимодействие носило развивающий характер, оно должно затрагивать глубины внутренней жизни молодого человека.

В театральной студии подростка может увлечь текст, по которому ставится пьеса, может эмоционально захватить предложенная роль; открытая дискуссия по поводу постановки – тоже повод проявить себя. Театральные и околотеатральные события работают на то, чтобы тинэйджеры открыто выражали свою индивидуальность, позволяли понять себя и старались принять других людей – с различными мнениями, чувствами, поступками. В результате, у руководителя творческого коллектива – показываем это на примере подростковой студии «Эйфория» г. Новоуральска – появляется возможность содействовать ценностному выбору и влиять на поведение своих юных коллег.

Самая первая проблема, с которой встречается любой педагог, взявшийся за театральную постановку и решивший осуществить ее с 12–16-летними артистами, – носит адаптационный характер. Когда подросток приходит в театр, он еще не владеет специальными навыками игры на сцене. Демонстрация такого «неумения» обычно сопровождается шутками сверстников, не всегда корректными комментариями. Преодолеть первоначальное непонимание, хо-

лодность, пренебрежение и разобщённость помогают игры на взаимодействие, методика «верёвочный курс». Только на фоне нормализованных личностных отношений может формироваться студийность – атмосфера общего профессионального интереса, в которой рождаются творческие замыслы, ведутся оживленные дискуссии, появляются совместные проекты и возникают личностно-смысловые эффекты. Через осознанный и ответственный выбор пьесы, роли, варианта интерпретации замысла писателя, начинается осмысление подростками своей жизни, жизни своего коллектива и возможностей влияния на жизнь за пределами студии.

Процессы самопознания и «самоиспытания» на духовную цельность в описываемой нами творческой группе особенно ярко проявились во время постановки режиссёром А.Быковым пьесы «Спроси когда-нибудь у трав ...» Я. Стельмаха (по роману А. Фадеева «Молодая гвардия»). В основу пьесы положена история молодого гвардейца, во время Великой Отечественной войны пожертвовавшего своими жизнями. Премьера спектакля состоялась в 2005 г. и была посвящена 60-летию Победы. Содержание пьесы погрузило актёров-подростков в условия, при которых их герои стоят перед нравственным выбором: пожалеть себя и предать, или, выстояв под пытками, остаться верным Родине. «Предлагаемые обстоятельства» (К.Станиславский) спектакля потребовали от юных артистов «жизненной правды», в данном случае, веры в силу человеческого духа, в бесстрашие и любовь к Родине. Все герои–молодогвардейцы погибают. Но ради чего? Что принесли им их идеи? Кому и что они доказали? Эти вопросы, не раз звучащие в современной пьесе, смогли вызвать отклик в сердцах студийцев. Они отвечали: «Благодаря их подвигу мы живём».

Сама военная история и подготовка спектакля действительно захватили умы и души ребят. При первом прочтении эмоциональное состояние девочек (почти все

плакали) не позволяло проводить обычно-го, необходимого разбора произведения. Юноши не торопились комментировать или шутить по поводу происходящего. Однако сомнений в том, что пьеса им интересна, и у них есть огромное желание пережить историю на сцене, не было. Во время анализа художественных особенностей пьесы проявилось потребность подростков высказаться, поразмыслить на тему предательства и верности, поговорить о дружбе и стойкости духа, ответить на вопрос: «А смог бы я выдержать испытания болью и страданиями ради других, пожертвовать своей жизнью ради идеи?» Погружение в «предлагаемые обстоятельства» позволило ребятам прочувствовать те ситуации, в которых были их сверстники во время Великой Отечественной войны. Стремясь правдиво передать чувства своих героев, они помогли друг другу осмыслить образы и найти адекватные приемы. Так, Дима Ч., исполняющий роль немецкого офицера, специально утрировал интонации, вызывая ответную реакцию у партнёров по сцене. Надо отметить, что отрицательный посыл его роли на сцене без затруднений менялся на заботу и чуткое внимание к окружающим в реальной жизни. А вот у исполнителя роли предателя аналогичной лёгкости не было. Боря Р. преодолевал в себе чувство смущения перед ребятами, страх перед необходимостью сыграть эпизоды самого предательства. Мудрая позиция режиссёра помогла подростку развести реальные и игровые отношения. Во-первых, никто не должен был обращаться к ребятам, исполнявшим отрицательные роли, по их сценическим именам; во-вторых, была принята заповедь «не судите, да не судимы будете»: ситуация предательства произошла в далеких от нашего сегодняшнего понимания обстоятельствах; в-третьих, дружбе между ребятами, имевшей место и до работы над спектаклем, режиссер уделял больше внимания.

Следует заметить, что развитие дружеских отношений – это не условие успешной постановки пьесы, а социально-педагогиче-

ская цель, необходимость которой продиктована особенностями жизнедеятельности подростков вне студии. Если наша повседневность небогата ресурсами для общения, таковыми должны стать книги и спектакли, картины и фильмы. Но, чтобы было о чем говорить, что оспаривать, всерьез переживая, оценка любого текста, каждой постановки, не должна быть однозначной. При руководстве театральной студией это, наверное, самое трудное. Режиссер, как творческий человек и профессионал, конечно, имеет свое видение каждого спектакля. Однако, чем старше становятся дети-артисты, тем больше у них желания обсуждать не только задания в отношении своей роли, но и авторский замысел и собственно режиссуру.

Подготовкой к полноценному сотрудничеству – и для детей и для руководителей студии – могут стать малые театральные формы, в частности, этюды. Театральный этюд – универсальное средство театрального образования. Он охватывает широкий спектр педагогических задач, начиная от тренинга актерских «пристроек» и заканчивая поиском личностных смыслов. Он позволяет сообща выявлять и разрешать возникающие – внутри студии, в школьной жизни, в семье, на улице – проблемные ситуации. В этюде может происходить разыгрывание реально-сложившихся обстоятельств, подобно тому, как происходит работа над сюжетом, предложенным автором. И даже, если поначалу, задавая тему этюда, подростки не объективны в оценке ситуации, преувеличивают свои возможности и преуменьшают чужие, то следующий за игрой коллективный анализ этюда по принципам К.Станиславского: «жизненная правда», «сверхзадача», «предлагаемые обстоятельства», «вера и наивность», «яркость и образность» [3] – позволяет все расставить по своим местам. Освоение и понимание этих принципов подростками чрезвычайно важны, так как интерпретация на их основе и художественного произведения, и любой социальной ситуации помо-

гает выйти на новый уровень ценностного осмысления.

Однажды, например, по вине одного студийца на грани срыва оказался выездной концерт. Репетиции, подготовка реквизита и музыкального оформления – всё происходило достаточно организованно, на эмоциональном подъеме. Однако в сам день выступления юноша, участвовавший в нескольких номерах и отвечавший за музыку, не пришёл. Концерт состоялся, ребята сумели найти выход из ситуации, но обида и возмущение переполняли их. Следующая студийная встреча началась со спонтанного обсуждения инцидента. Ребята высказывались достаточно жёстко: «Гнать его надо из студии!»; «Почему он позволил себе такое – даже не позвонил, не предупредил?»; «Я уже никогда не смогу ему поверить!».

Педагог, оценив настроение коллектива, предложил сделать «этюды с событием», где обстоятельства кардинально меняют темпоритм и логику задуманных действий. Темы этюдов напоминали переживаемую ребятами ситуацию: «форс-мажор в жизни человека», «ложь», «двойная игра». Этюды заставили подростков пережить проблему по-новому. Те, кто были против прощения подобных проступков, сами оказались в игровой ситуации, требующей «оправдания». В последующей дискуссии по поводу мотивов и последствий поведения человека в неоднозначных обстоятельствах звучало следующее: «Нельзя сразу осуждать человека»; «Зная историю только с одной стороны, невозможно определить, кто прав, а кто виноват»; «Бывают в жизни случаи, когда человек должен выделить приоритеты, чтобы потом не запутаться в своих же ошибках»; «В любом случае, надо думать о чувствах человека, который на тебя надеется и доверяет тебе»; «Иногда надо давать человеку последний шанс, чтобы он смог доказать себе и другим, что на него можно положиться». В конце занятия подростки не выставляли никаких ультиматумов, но было ясно, что они дают виновнику событий возможность снова обрести доверие товарищей.

Когда студийцы сами определяют темы для этюдов, вместе обсуждают и проигрывают их, происходит познание каждым иного образа мыслей и обогащение своего видения жизни. Руководитель же помогает молодым людям оценить эффективность поведенческих сценариев, выбрать адекватную позицию в конфликтной ситуации, ориентироваться на общечеловеческие ценности. В таком случае проблема, давшая основание для этюда, становится средством как для совершенствования актерского мастерства, так и для нравственных исканий подростков.

Мы много размышляли о том, кем должен быть руководитель детского театра, режиссером или педагогом. Наблюдения за творческим процессом во многих студиях позволяют заключить, что в работе с детьми важна не профессиональная принадлежность, а стиль руководства. Наставник, фасилитатор, а может быть, просто – старший товарищ, – должен быть рядом с подростками, чтобы они смогли реализовать себя и как артисты и как личности. Каждому человеку, по убеждению Э.Фромма, необходимо: о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие и нести ответственность за кого-то; иметь стабильную опору для объяснения сложности мира и своего места в нем; быть активными и творческими созидателями своей жизни; испытывать внутреннюю потребность тождества с самим собой; стремиться к единению с миром – со своими ближними и с природой [4, с.250–252].

Как реализуют подростки свои потребности развития, какова динамика сообщества сверстников, – эти вопросы требуют постоянного внимания руководителя студии наряду с репетиционным и постановочными процессами. Поддержать индивидуальные стремления молодых людей позволяют доверие, энергичность, простота и участие взрослого. В работе же с группой важно вовремя реагировать на происходящие изменения: группа – живой организм, развитие которого нельзя предусмотреть самостоятельно. Часто в сложившихся

творческих коллективах наступает момент, когда комфортность межличностных отношений не дает выхода интересам студийцев за рамки своей группы. Когда такое состояние стало характерно для студии «Эйфория», подросткам было предложено провести концерт в близлежащем санатории, где отдыхали воспитанники детских домов. Художественный материал из репертуара театра и репетиционной практики студийцы должны были отобрать самостоятельно.

Концерт содержал в себе эстрадные миниатюры, забавы и театральные игры на внимание. Взаимодействие было ограничено по времени, но юные артисты почувствовали, что пробудили к себе интерес и симпатию. Особый эмоциональный фон задал пластический номер «Дети – лебеди», где мальчик сломал у девочки песочный замок, очень обидев её этим, потом попросил прощения, и дети стали вместе играть, имитируя жизнь птиц. Этот номер заканчивал концерт и своей теплотой ликвидировал барьер между зрителями и актерами. Они нашли темы для разговоров, вместе участвовали в импровизациях.

После этой встречи студийцы признались в том, что испытали всю гамму чувств: от неприязни, страха и неудобства, до принятия, понимания и сопереживания. Ребята говорили о несправедливости, имеющей место в мире, о невозможности изменить такие обстоятельства жизни, как возвращение родителей или обретение семьи, где бы тебя любили как родного. У подростков возникали, казалось бы, странные вопросы: «Кто даёт этим детям деньги на личные расходы»; «Что они делают, когда заканчивают учиться и уходят из детского дома». В головах «домашних» подростков не укладывалось, как можно жить без родителей. А у руководителя студии появилась новая педагогическая задача: содействовать перерастанию сочувствия к детям-сиротам в равнодушие подростков к чужим проблемам, в уважение и принятие любого человека. Уже то, что юные артисты ощутили острую потребность ещё что-нибудь сде-

лать – может быть, провести следующий концерт, может быть, просто поехать поиграть с детьми, – показывало готовность коллектива к выходу за рамки собственных интересов. А слова студийцев: «Я это делаю, потому что так сам хочу», – демонстрировали стремление к толерантному, бескорыстному, человечному поведению. Педагогу осталось только поддержать добрые намерения, открыто обсуждать вновь появляющиеся проблемы, доверять самостоятельному творческому поиску подростков.

Таким образом, чтобы сегодня «театр вторгся в жизнь, активно перестраивая бытовое поведение людей» [5, с.272], нужны дополнительные образовательные действия. Социально-педагогическая деятельность любого специалиста, работающего с молодежью, – это та поправка на время, на постоянное изменение внешних обстоятельств жизни, накладывающих отпечаток на социальное становление человека, которая помогает молодым людям находить поведенческие модели, осознавать гуманистические ценности. А руководитель театральной студии, чутко реагируя на важность для каждого подростка того или иного события, на изменение отношений в группе, на появляющиеся возможности партнерства с другими организациями, может получить синергетический эффект от своих педагогических действий и воспитательной силы искусства.

#### Литература

1. *Вышеславцев, Б.П.* Этика преображенного эроса / Б.П. Вышеславцев. – М.: Изд-во «Республика», 1994. – 368 с.
2. *Гете, И.В.* Театральное призвание Вильгельма Мейстера / И.В. Гете. – Л.: Наука, 1981. – 295 с.
3. *Станиславский, К.С.* Работа актера над собой: собр. соч. в 8 т. / К.С. Станиславский. – М.: Гос. изд-во «Искусство», 1957. – Т. 4.
4. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
5. *Лотман, Ю.М.* Поэтика бытового поведения в русской культуре XVIII века: избр. ст. в 3 т. / Ю.М. Лотман. – Таллинн: Александра, 1992. – Т. 1. – С. 248–268.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Ф.Х. Хайруллина

**Ключевые слова:** мышление, культура мышления, дидактические условия.

Сложившаяся в нашей стране социально-экономическая ситуация определяет в настоящее время новые направления развития образовательной системы. Радикальные перемены, связанные с актуализацией гуманистических ценностей, выдвигают на первый план задачу достижения высокой эффективности обучения и воспитания в целом и в профессиональной деятельности будущих специалистов в частности.

В связи с этим, система подготовки студента вуза, способного осмысливать и генерировать инновационные идеи в избранной им профессии, нестандартно решать актуальные профессиональные и социокультурные проблемы, должна строиться на особых подходах к организации процесса становления его мыслительной деятельности и развития его культуры мышления в целом. Более того, сегодня мы подходим к пониманию, что мышление будущего специалиста необходимо формировать не только или столько как интеллектуальную ценность, сколько как ценность личности. Поэтому высшая школа призвана обучать и воспитывать молодых людей, исходя из реальных требований жизни, с учетом назревающих политических и социально-экономических перспектив развития общества с тем, чтобы подняться над достаточно консервативной системой взглядов на жизнь и уметь адекватно отвечать на вызовы современности.

Учитывая то обстоятельство, что любая профессия постоянно требует решения сложных профессиональных задач логического и творческого типа, студентам уже в стенах вуза приходится овладевать множеством интеллектуальных умений, связанных с анализом тех или иных явлений и процессов, сравнением, абстрагированием, обобщением, конкретизацией и т.д.

Поэтому так важно в современном образовательном процессе уделять повышенное внимание развитию культуры мышления студентов, для решения чего и необходимо, на наш взгляд, реализация следующих дидактических условий:

- учет особенностей развития мышления студентов и достижение положительной мотивации их деятельности по овладению методами теоретического мышления;
- определенное структурирование учебного материала, позволяющее понимать и усваивать студентами структуру изучаемых знаний, а также логические способы и пути раскрытия материала преподавателем;
- разработка и применение специальной системы логико-познавательных и проблемных заданий для студентов, выполняемых в процессе лекционных и семинарских занятий;
- организация самостоятельной учебной деятельности студентов в процессе обучения, направленной на формирование у них логических способов и приемов решения профессионально-направленных логических задач;
- вооружение студентов рефлексивными механизмами логического мышления в процессе освоения компетенций, значимых в профессиональной деятельности.

Первым дидактическим условием нами определен **учет особенностей развития мышления студентов и достижение положительной мотивации их деятельности по овладению методами теоретического мышления**, поскольку мотивация учебной деятельности студентов успешно осуществляется тогда, когда систематически вызывается и поддерживается интерес к знанию и учению, а также показывается практическая значимость этих знаний для их будущей профессиональной деятельности.

Как известно, мотив представляет собой сложное психологическое образование, которое должен создавать сам субъект, поэтому именно в процессе развития личности и формируется тот строительный материал (интересы и склонности, установки и самооценка и т.д.), который в дальнейшем будет использоваться для мотивации достижения истинного знания. При этом важно отметить, что внутренняя структура мыслительного процесса формируется в соответствии с закономерностями природы и свойствами человеческого мозга, к чему как раз мы относим и учет особенностей развития мышления студентов – вчерашних выпускников школы. В частности, как нам представляется, необходимо учитывать такие особенности мышления, как: а) критичность и категоричность мышления молодых людей; б) рассуждения не на уровне обобщения фактов, а идеями; в) постепенный переход мышления от формально-логического уровня обобщений и индуктивных выводов к гипотетико-дедуктивному мышлению; г) стремление к диалектическому мышлению.

Что касается продуктивного развития культуры мышления студента, то оно происходит тогда, когда находит свое удовлетворение потребность в ней в процессе овладения им методами теоретического мышления, сопровождаясь развитием учебного самосознания (осознание молодыми людьми мотивов, целей, приемов учения; осознание самого себя как субъекта учебной деятельности, организующего, направляющего и контролирующего процесс обучения) [1]. Это в полной мере относится к мотивации деятельности, которая, по сути, и обеспечивает целостность процесса развития культуры мышления в образовательном процессе. При этом мотивационная основа учебной деятельности студента представляет определенную последовательность мотивационных состояний, постоянно побуждающих деятельность в целом, поддерживающих ее непрерывность и стабильность. Мотиваци-

онная основа учебной деятельности студентов состоит из следующих элементов: целеполагание (выработка студентами целей учебной деятельности); осознанный выбор мотива; осознание смысла предстоящей деятельности; сосредоточение внимания студента на учебной ситуации; стремление к цели; осуществление учебных действий; стремление к достижению успеха; осознание уверенности в правильности своих действий; самооценка процесса и результата деятельности; рефлексивное отношение к своей деятельности [2].

В связи с этим, для достижения положительной мотивации мыслительной деятельности, в процессе познания необходимы, прежде всего, познавательные мотивы, которые обладают свойством ненасыщаемости, а значит, характеризуются потенциальными возможностями формирования и развития личности будущего специалиста на профессиональное самообразование и самосовершенствование. Как показало исследование, именно в проблемных ситуациях и возникает познавательная, или положительная мотивация по овладению методами теоретического мышления, которая развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. Однако, чтобы это имело место, необходима реализация следующего дидактического условия – **определенное структурирование учебного материала, позволяющее понимать и усваивать студентами структуру изучаемых знаний, а также логические способы и пути раскрытия материала преподавателем.**

Это условие, нацеленное на повышение развивающих функций структуры учебного материала, направлено на создание такой конструкции учебных знаний, которая способствовала бы пониманию студентами логической структуры этих знаний, умению переходить с уровня эмпирических обобщений на уровень теоретического мышления. Достижение этой цели лежит в плоскости применения логики как теории мышления с включением ее таких составляющих, как:



конвергентное мышление; дивергентное мышление и критическое мышление [3].

При этом важно отметить, что все эти виды мышления важны при определении и рассмотрении тех или иных задач, заложенных в учебном материале и получающих в дальнейшем развитие, проверку и экспериментальное доказательство. Так, именно творческое дивергентное мышление, равно как и критическое, дает возможность научить студентов раскрывать соотношения и связи эмпирических фактов и теоретических понятий, создавать теоретические модели, развивать гипотезы на основе имеющихся наблюдений, а также проводить экспериментальную проверку и верификацию.

При раскрытии учебного материала преподаватель должен создавать предпосылки для развития у студентов таких умений, как: определение логики с ее основными положительными функциями; определение состава, структуры и организации элементов и частей рассматриваемого учебного модуля и ориентирование на существенные в нем признаки объектов и явлений; определение взаимосвязи компонентов общей проблемы, их общих и отличительных признаков; подчинение законам логики и диалектики, выявление закономерностей и тенденций развития изучаемых систем, построение гипотез и выведение следствий из предлагаемых посылок; проведение логических операций при осознанном их объяснении; грамотное оперирование понятиями.

Решению этой задачи в полной мере способствует следующее дидактическое условие – **разработка и применение специальной системы логико-познавательных и проблемных заданий для студентов, выполняемых в процессе лекционных и семинарских занятий.**

Применение проблемных методов и форм обучения, таких, как проблемные лекции и семинары, проблемные лабораторные работы и практические занятия, учебно-исследовательские задания, творческие работы по профилирующим дис-

циплинам, позволяет организовать процесс обучения как совместную деятельность преподавателей и студентов, направленную на развитие их культуры мышления. При этом под системой форм организации обучения понимается совокупность взаимосвязанных организационных форм обучения (сюда включаются все основные компоненты образовательного процесса: целевой, мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-оценочный), в которых последовательно и одновременно осуществляется сознательное усвоение студентами специально структурированного учебного материала, формирование у студентов знаний и умений в их единстве, развитие творческих способностей и правильного мышления. И здесь необходимо опираться, прежде всего, на принцип проблемности, который реализуется, в частности, через постановку и решение укрупненных проблем, а также служит исходным положением для конструирования логико-познавательных и проблемных составляющих лекций и семинаров, в теоретическом блоке которых заложено обоснование студентами выдвинутых гипотез, и при решении проблем проверка их решения.

В контексте раскрытия рассматриваемого условия важно отметить, что лекционные и семинарские занятия должны строиться таким образом, чтобы формировать у студентов мотивацию учебной деятельности, что предполагает следующее: сопоставление структуры лекции как формы организации обучения со структурой мотивационной основы познавательной деятельности для выявления потенциала мотиваций к развитию культуры мышления у студентов, а также определение логико-познавательных и проблемных ситуаций с целью побуждения к приобретению знаний.

С этой целью моделируются и демонстрируются примеры проблемных ситуаций, разъясняются общие способы их анализа, привлекая, тем самым, самих студентов к этому анализу и решению проблемных

задач. Оптимальным условием здесь выступает планомерное, целенаправленное предъявление их в системе, отвечающей следующим требованиям:

– познавательные задачи строятся на междисциплинарной, интегрированной основе и должны способствовать развитию психических свойств личности – памяти, внимания, мышления, логики;

– задачи должны подбираться с учетом рациональной последовательности их предъявления;

– система познавательных задач должна вести к формированию гибкости мышления, гибкости ума, любознательности, умению выдвигать и разрабатывать гипотезы.

Важно отметить, что успешное развитие системно-логического мышления студентов находится в прямой зависимости от оптимального сочетания коллективной и индивидуальной деятельности обучаемых, которая обязательно предполагает и включение их самостоятельной работы. В связи с этим выдвигается следующее дидактическое условие – **организация самостоятельной учебной деятельности студентов в процессе обучения, направленной на формирование у них логических способов и приемов решения профессионально-направленных логических задач.**

Как известно, самостоятельная деятельность студентов по усвоению новых знаний в современных условиях становится важнейшей предпосылкой подготовки высококвалифицированного специалиста и неотъемлемой частью непрерывного профессионального образования. И в этом плане обучение студентов стратегиям самостоятельной деятельности необходимо рассматривать как составную часть всей их внеаудиторной работы, которая включает в себя постановку перед обучаемыми целей, задач, указаний по выполнению заданий, самоорганизацию обучаемых и их непосредственную деятельность по выполнению заданий, решению задач, поставленных преподавателем, а также оценку и подведе-

ние итогов выполнения той или иной самостоятельной работы.

Что касается самостоятельности студента, как его деятельности в конкретных учебных ситуациях, то она представляет собой постоянно проявляемую им способность достигать цель деятельности без посторонней помощи. Способность достигать цели самостоятельной деятельности предполагает, с одной стороны, владение операционной стороной деятельности, а с другой, – наличие волевых качеств, мотивации к достижению цели. В соответствии с этим, самостоятельная учебная деятельность студентов характеризуется двумя группами признаков – внешними и внутренними.

К внешним признакам самостоятельной учебной деятельности студентов относятся: выполнение заданий без посторонней помощи; самостоятельный самоконтроль за ходом и результатами выполняемой работы; корректирование и совершенствование своей работы.

Внутреннюю сторону самостоятельной учебной деятельности студентов должна составлять их потребностно-мотивационная сфера, умственные, физические и волевые усилия. Такое понимание самостоятельности особенно важно при изучении студентами профессионально-профильных дисциплин, к которым мы бы отнесли, к примеру, такой важный учебный предмет, как «Логика». Более того, самостоятельную учебную деятельность студентов необходимо представлять также и как определенную систему исследовательской учебно-познавательной деятельности, которая направлена на обеспечение индивидуального личностного развития; саморазвития информационного, интеллектуального и исследовательского потенциала молодых людей; развитие их способности к субъект-субъектному взаимодействию с преподавателем и к использованию современных Интернет-ресурсов.

При этом важно, чтобы самостоятельная учебная деятельность студентов (будь то индивидуальная или коллективная)

осуществлялась параллельно с учебным процессом. При изучении специальных, например, технических или логических дисциплин, принципиальным становится использование активных форм обучения: семинаров, коллоквиумов, дискуссий, деловых игр и т.д. Именно в ходе таких занятий качественно меняется статус-кво студента, который из исполнительного, функционального индивида превращается в субъектную личность, осуществляющую максимальную самостоятельность в своей деятельности. Одними из составляющих этой деятельности можно назвать следующее: самостоятельная разработка и планирование на основе результатов предыдущего анализа собственного образовательного маршрута; самоосмысление и самодиагностика степени интереса, проявляемого на формирование у них логических способов и приемов решения профессионально-направленных логических задач; осознание того, какие элементы знаний недостаточно сформулированы, что для этого требуется, сколько времени понадобится для восполнения выявленных пробелов и т.д.

Выполняя учебные задачи как одно из основных средств стратегии самостоятельной деятельности, студенты овладевают и такими умениями, как самоконтроль и самооценка, сущность которых заложена в следующем, выдвинутом нами дидактическом условии – **вооружение студентов рефлексивными механизмами логического мышления в процессе освоения компетенций, значимых в профессиональной деятельности.**

В последнее время психологи и педагоги интенсивно исследуют проблему рефлексии и ее место в структуре культуры мышления, саморазвития и самопознания личности. Понятие о рефлексии имеет важное значение, поскольку, с одной стороны, помогает определить сущность теоретического мышления, диагностику уровней его развития и формирования действий контроля и оценки. С другой стороны, изучение рефлексии как компонента культуры

мышления позволяет выделить интеллектуальную и личностную рефлексии, взаимосвязь интеллектуального и личностного в психике человека.

В связи с этим важно вооружать студентов рефлексивными механизмами логического мышления в процессе освоения компетенций, значимых в профессиональной деятельности, где рефлексии можно определить как инструмент мышления в обучающей деятельности. Так, например, рефлексия в рамках самопознания происходит, во-первых, путем анализа результатов собственной деятельности, своего поведения, сопоставления этих результатов с результатами своих однокурсников с общепринятыми нормами. Во-вторых, включается рефлексивный механизм логического мышления в ходе осознания отношения других людей к себе, их оценки отдельных качеств своей (или иной) личности, её поведения, деятельности. Сопоставляя эти оценки, особенно тех людей, которые входят в референтную для данного студента группу, с мнением и суждениями которых он особенно считается, со своими собственными оценками, студент вырабатывает у себя адекватную самооценку. В-третьих, повышается степень самонаблюдения своих состояний, мыслей и чувств. При этом самонаблюдение может происходить не только в процессе переживания, но и ретроспективно, путем восстановления по памяти прошедших событий и ситуаций, установления причинной связи между отдельными поступками и обстоятельствами и оценки собственно самих этих поступков. Более того, рефлексия является не только основой для установления оценочного и теоретического отношения к своим способностям и недостаткам, но и для развития постоянного самоконтроля и саморегуляции своей психической и практической деятельности. Тем самым студент становится субъектом собственного воспитания, взращивая в себе, в частности, и качества, необходимые для будущей профессии. А такие мыслительные процессы, как понимание, сравне-

ние, сопоставление, планирование, прогнозирование, самооценка и т.д., представляют собой рефлексивные механизмы логического мышления, позволяющие студенту осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются в анализе его предметной деятельности в процессе освоения компетенций, значимых в профессиональной деятельности, а также обеспечивающих, в связи с этим, в учебной деятельности такой важный процесс, как: мотивация учебной деятельности.

Таким образом, в процессе мыслительной деятельности у студента осуществляется переход от репродуктивной личностной позиции к продуктивной, что является

следствием критического переосмысления его первоначальных представлений о себе и осознания своего «Я» как субъекта самопроцессов, где имеет место и развитие культуры мышления со всеми особенностями современного мышления.

#### Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1997. – 145 с.
2. *Гуревич, К.М.* Умственное развитие школьников: критерии и нормативы / К.М. Гуревич. – М.: Знание, 1992. – 64 с.
3. Мышление: процесс, деятельность, общение. – М.: Наука, 1982. – 287 с.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ

**И.И. Буева**

**Ключевые слова:** методологические подходы, корпоративная культура, образовательные сообщества.

**К**орпоративная культура является сложным социальным феноменом. И, как известно, чем сложнее система, тем большим количеством «языков» она может быть описана, тем большим количеством моделей представлена, и тем больше подходов, концепций, инструментария вводится в научный оборот при ее исследовании. Именно это и можно наблюдать сегодня в научном знании о корпоративной культуре. Но именно многообразие подходов дает возможность «вычерпывать» глубину явления и высвечивать его сложность.

Анализ специальных работ, посвященных, в большей мере – организационной, в меньшей – корпоративной культуре, позволяет выявить более 10 подходов, которые в своей совокупности создают методологический фундамент исследования данного феномена в педагогических контекстах.

Одним из первых в изучении явления стал **компаративистский подход** (от англ. *compare* – «сравнивать»). Еще в 60-е годы У.Оуччи, Г.Хофстеде, С.Иошимури, У.Нойман проводили исследования организационной культуры разных компаний (как правило, сравнивая японские и американские), выявляя зависимость культурных процессов от национальной культуры. Подход широко используется при проведении кросс-культурных исследований (С.П.Мясоедов, Т.Н.Персикова), в том числе и в педагогике, и является продуктивным в выявлении критериев для сравнения корпоративных культур разных образовательных сообществ.

**Антропологический подход** был предложен К.Гертцем, а также А.Петтигрио, который еще в 1979 году представил антропологическую концепцию культуры и показал, как можно при ее анализе исполь-

зывать символы, традиции, ритуалы, язык, мифы и т.д. Антропологическое содержание корпоративной культуры заключатся в том, что ее носителями являются люди, и что она – порождение рода человеческого. В педагогических исследованиях данный подход позволяет рассмотреть выше перечисленные явления как средства формирования культуры личности, а следовательно – и корпоративной культуры.

Согласно **социологическому подходу**, который является одним из основных в исследовании корпоративной культуры (Э.А. Капитонов, Ю.Д. Красовский, В.А. Спивак), она рассматривается как инновационная форма социальной культуры. Так, по определению Дж. Коттера и Дж. Хескетта, культура организации есть «социально созданная реальность» [13], качественная характеристика осуществления людьми своей социальности. Данный подход позволяет выявлять закономерности проявления корпоративной культуры образовательных сообществ в рамках социального взаимодействия и воспроизводства корпоративного опыта в постоянно изменяющемся поле социальных норм, ролей, отношений. Принципиально важным для педагогических исследований является тезис о том, что в культуре образовательного сообщества отражаются социальные ценности конкретного общества: люди – члены данного коллектива привносят в корпоративную культуру индивидуальный социальный опыт, интериоризированные социальные ценности референтной группы.

Так называемый **психологический подход** в исследовании корпоративной культуры (основоположники: К.Арджирис, К.Левин, МакГрегор) ориентирован на изучение: субъективных механизмов поведения индивидов в организации (их потребностей, мотивов, интересов, желания, воли); личности лидера и ее влияния на управление культурой; психологического климата (атмосферы) как определяющего компонента корпоративной культуры. Современные исследования в основном

ведутся в плоскости *социальной психологии* (В.Н.Воронин, Т.О.Соломанидина), где изучается влияние социальной среды на организационное поведение как существенную и видимую часть корпоративной культуры.

Во всех исследованиях, посвященных корпоративной культуре, как инвариант методологического базиса выступает **культурологический подход**, примененный к изучению организаций еще в 60–70-е годы в работах Т.Дила и А.Кеннеди, П.Друкера, С.Ганди, Р.Уотермена, Э.Шейна. Согласно ему, позволившему выявить «культурный феномен организаций», корпоративная культура рассматривается как частное проявление универсального феномена, коим является культура, а потому она наследует ее признаки и функции, и прежде всего – гуманистическую и аксиологическую. При освоении культуры личность интериоризирует общечеловеческий опыт, выраженный прежде всего в ценностях: «ценностная природа культуры» (А.П.Бодрилин) проявляется во всех ее видах и формах. Ценности, являясь универсалиями и уникалиями культуры, становятся точкой пересечения и взаимодействия культурологического и аксиологического подходов исследовании корпоративной культуры.

Функционирование корпоративной культуры, с педагогической точки зрения, это – постоянное превращение объективно существующих общих (корпоративных) форм культуры в индивидуальное духовно-нравственное богатство личности, и наоборот, аксиологического и творческого потенциалов каждой личности – в общую (корпоративную) форму культуры. В совместном социокультурном пространстве происходит постоянный диалог индивидуальных культур (М.М.Бахтин) сотрудников организации, но она не сводится к их сумме: в коллективах с устоявшейся культурой она как бы отделяется от людей, становясь самостоятельной сущностью, некоей «общей индивидуальностью», неким «надколлективным разумом».

**Системный подход** представляет общенаучную методологию познания объективной действительности и практики управления сложными системами (П.К.Анохин, И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин). Как методология исследования корпоративной культуры, он применяется практически всеми авторами, независимо от предметной специфики, ибо позволяет рассматривать ее как целостное, структурированное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов и характеризующееся интегративным качеством. Корпоративная культура, с точки зрения системного подхода, есть «интегральное измерение действительности» (В.П.Кузьмин).

Исследования в педагогике, благодаря работам Ю.К.Бабанского, Ф.Ф.Королева, Л.И.Новиковой, Ю.А.Конаржевского, опираются на базовую идею системного подхода: поведение системы и конечный результат ее деятельности зависит от уровня взаимодействия ее элементов, и «центральная научная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие компоненты системы зависят друг от друга» [8, с.318]. При анализе корпоративной культуры важно понимать, что «единство общей цели, подчиненность ей деятельности элементов и подсистем, наличие общей высокоразвитой иерархии структур и систематически действующих обратных и управленческих связей приводит к образованию ведущей роли целого по отношению к его составляющим» [5, с.81]: общешкольного коллектива по отношению к первичным, педагогического коллектива по отношению к отдельным учителям, корпоративной культуры образовательного сообщества по отношению к отдельным субкультурам.

Синергетический подход (Г.Хакен, И.Пригожин, Е.Н.Князева) как постнеклассическое междисциплинарное направление исследований общих закономерностей и принципов, лежащих в основе самоорганизации в социальных и природных открытых неравновесных системах, рассматривается

как общенаучная основа исследования феномена корпоративной культуры. Он выявляет сложную стохастическую системную природу как самого феномена, так и процесса его формирования в педагогических контекстах. По мнению В.И.Андреева, синергетический подход в педагогике дает возможность раскрывать объективные законы взаимоотношений двух самоорганизующихся систем: человека и общества, что позволяет не только «декларировать приоритеты общечеловеческих ценностей, но и выработать методы их достижения» [1, с.105].

Социосинергетика трактует корпоративную культуру образовательных сообществ как явление вероятностное: проявляясь как эмергентное и непредсказуемое, оно «запрограммировано» в виде спектра возможных путей развития, спектра относительно устойчивых структур – «аттракторов эволюции» (Г.И.Рузавин). Эффективное управление корпоративной культурой возможно только при условии выявления тенденций ее развития и резонансного воздействия на нее, при котором внешнее влияние должно гармонично сопрягаться с ее внутренними свойствами, причем, при этом важна не столько сила воздействия, сколько правильная организация влияния. Данное положение позволяет руководителю учреждения избежать конфликтов между сложившимися корпоративными ценностями и вновь вводимыми нормами, что имеет место в практике и описано в теории исследования корпоративной культуры как «эффект ценностного сопротивления» [6].

Принципы диалогичности, самоорганизации и саморазвития трактуют корпоративную культуру образовательных сообществ как нелинейную, неравновесную открытую систему, самоорганизация которой происходит в постоянном диалоге индивидуальных культур: друг с другом и с окружающей культурной средой.

**Деятельностный подход** (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.П.Буева, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн), придавая

явлению корпоративной культуры динамическую картину, предполагает рассмотрение ее как специфического продукта живой, овеществленной и одухотворенной деятельности людей: с одной стороны, как стихийного процесса взаимодействия субъектов – членов образовательного сообщества, с другой, – как целенаправленной деятельности руководителя по управлению этим процессом. Категория «деятельность», являясь базовым понятием в человекознании (Г.С.Батищев, М.С.Каган, Э.В.Ильенков, Г.П.Щедровицкий), обозначает специфическую человеческую форму активного отношения к окружающему, а ее содержанием является целенаправленное постижение и творческое преобразование мира на основе освоения и развития различных форм культуры. Культура признается (Д.С.Лихачев, М.К.Мамардашвили) универсальной характеристикой и специфическим способом деятельности. Для педагогических исследований значимым является положение о том, что люди в процессе деятельности преобразуют внешний мир, изменяя тем самым свой внутренний. Выступая в деятельности как субъекты общения (деятельность всегда диалогична) и социального поведения (деятельность всегда социально обусловлена), люди не только реализуют себя, но и, благодаря совместной деятельности, формируют интегративный феномен – корпоративную культуру. Выступая в совместной деятельности как носители сознания и самосознания, ядром которого являются ценности (деятельность всегда ценностно окрашена), субъекты формируют единое понятийное и ценностно-нормативное поле. Таким образом, важный вывод, лежащий в границах деятельностного подхода, заключается в том, что *корпоративное взаимодействие является механизмом формирования корпоративной культуры.*

**Компетентностный подход** (И.А. Зимняя, А.А. Орлов, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской), активно разрабатывающийся в педагогике как методология исследования

профессиональной деятельности, может быть применен к изучению проблем корпоративной культуры как минимум в двух аспектах. Во-первых, он позволяет выявить связь между уровнем развития компетентности педагогов и уровнем развития корпоративной культуры образовательного учреждения, ибо профессиональная культура формируется в культурном поле образовательного учреждения, с одной стороны «творя» корпоративную культуру, с другой – являясь ее проявлением. Второй аспект связан с позицией авторов (А.Чучалин, О.Боев, А.Криушова), выделивших такую компетенцию, как *корпоративность* – качество личности, которое проявляется и формируется в корпоративном взаимодействии и может являться критерием уровня развития корпоративной культуры образовательных сообществ.

**Полисубъектный (диалогический) подход** (В.С.Библер, М.М.Бахтин, С.А.Смирнов, В.А.Сластенин) исходит из того, что активность личности рассматривается в контексте взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога [11, с.101–102]. Культура (в том числе и корпоративная), так же как и деятельность (в том числе и корпоративная), по своей природе диалогичны. Идея диалога как корпоративного ценностного взаимодействия объясняет механизм формирования корпоративной культуры: в диалоге, в корпоративном общении происходит становление корпоративных ценностей – стержня культуры образовательного сообщества.

**Гуманистический подход**, имея в педагогике давнюю традицию, трактуется как приоритет человекоцентрированных ценностей в образовании: он связан со стремлением к возвышению человека, наибольшему воплощению в нем человеческой сущности (В.В. Сериков) и требует проведения исследования с точки зрения «гуманистического императива» (С.А. Расчетина). Процессы гуманизации стали источником проявления феномена корпоративной культуры, ее сущностной характеристикой; гуманистические

ценности являются имманентной частью корпоративной культуры образовательных сообществ – «аксиологической пружины» (В.А.Сластенин), которая придает активность всем звеньям системы ценностей [11, с.113], и в этом гуманистический подход интегрирует с аксиологическим.

**Личностный (лично-ориентированный) подход** (В. Белль, Е.В. Бондаревская, А.П. Тряпицина, В.И. Слободчиков) в исследовании корпоративной культуры трактует личность в ее субъектной сущности как создателя и носителя культуры организации, ибо «личность – это образ человека в культуре» (А.Г. Асмолов). Он преемственно связан с гуманистическим подходом и представлен большим разнообразием концепций. Общее, что объединяет авторов, является представление о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности: развивающаяся личность предстает абсолютной педагогической ценностью. Данный подход позволяет выявить специфику корпоративной культуры образовательных сообществ, заключающуюся в том, что ее носителями являются не только педагоги, но и учащиеся (студенты) – развивающиеся индивидуальности. В рамках личностного подхода определяется и педагогическая сущность феномена: *корпоративная культура является средством воспитания развивающейся личности.*

**Аксиологический подход** (Б.Г.Ананьев, С.Ф.Анисимов, В.П.Тугаринов) придает корпоративной культуре этическое, человеческое измерение, вносит в нее нравственное начало. Культура, интегрируя с корпоративизмом, вводит в корпоративную культуру аксиологическую составляющую, ибо как указывает А.П. Бодрин, «чаще всего культуру как социальный феномен определяют именно через ценностные ориентации». Согласно аксиологическому подходу, получившему широкое распространение в педагогических науках благодаря работам В.И. Андреева, В.П. Бездухова, В.А. Кара-

ковского, В.А. Сластенина, А.В. Кирьяковой и ее научной школы, любая деятельность (в том числе и коллективная) обусловлена иерархией ценностей. И хотя ценности не являются чем-то, что можно было бы ощутить зрительно или тактильно, и поэтому они как бы ускользают от понимания, тем не менее, «ценности – фундаментальные духовные детерминанты индивидуального и коллективного выбора. Характеризуя «человеческое измерение» различных объектов, они образуют стержень культуры» [7, с.31], в том числе – и корпоративной. Иерархическое строение системы ценностей в современной культуре вариативно, но в любом случае они – своеобразная матрица культуры (в том числе – и корпоративной).

С точки зрения аксиологического подхода, специфика корпоративной культуры образовательных сообществ обусловлена тем, что «смысл и назначение педагогической деятельности определяются гуманистическим идеалом, а ее ценности отражают приоритет общечеловеческих ценностей: духовных, практических, личностных» [12, с.70]. Ценности – выражение отношения личности к миру и себе, они соединяют внешние обстоятельства жизни личности с внутренними, определяя поведение и жизнедеятельность личности (А.В.Кирьякова). В русле аксиологического подхода воспитание определяется как интериоризация общечеловеческих ценностей (В.А.Сластенин, В.А.Караковский).

Принципиальной для исследования корпоративной культуры является мысль о том, что ценности не транслируются, они переживаются, и, становясь доминантой, фиксируют ядро сознания (в том числе – и корпоративного), а «стремление к общим ценностям способно объединять людей в группы, создавая мощную силу в достижении поставленных целей» [2, с.30]. Именно ценности определяют «вектор» партнерских интересов и отношений, целевую направленность совместной деятельности.

Согласно требованиям аксиологического подхода, при анализе корпоративной



культуры как социального феномена (т.е. как явления, порожденного деятельностью людей с присущей им системой ценностей), необходимо выделять в его структуре аксиологический компонент, т.к. соотносительно ценностям (индивидуальным или коллективным) происходит выбор целей и средств их достижения, а «общие ценности выступают в этих процессах посредниками, координируя действия в социальных общностях...» [3, с.42]. Все вышесказанное позволяет выделить в структуре корпоративной культуры аксиологический компонент как системообразующий, а саму корпоративную культуру определить как системно-ценностное явление.

Понимая под корпоративной культурой образовательных сообществ **интегративную характеристику системы сложившихся ценностей, убеждений, образцов и норм поведения (часто не поддающихся формулированию), разделяемую большинством субъектов, отражающую его индивидуальность и проявляющуюся в способах педагогического взаимодействия, корпоративном имидже и восприятии себя и окружающей среды**, мы склонны определить *аксиологический подход в качестве системообразующего, выполняющего роль методологической детерминанты в ее исследованиях.*

Исходя из того, что корпоративная культура образовательных сообществ является уникальным феноменом, сложность которого можно постичь лишь применением большой совокупности известных в педагогике методологических подходов, мы описали комплекс таковых, позволяющий с разных точек зрения осуществлять его осмысление как объекта именно педагогического исследования.

## Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. *Грошев, И.В.* Организационная культура: учеб. пособие / И.В. Грошев, П.В. Емельянов, В.М. Юрьев. – М., 2004. – 288 с.
3. *Капитонов, Э.А.* Корпоративная культура: теория и практика / Э.А. Капитонов, Г.П. Зинченко, А.Э. Капитонов. – М., 2005.
4. *Кирьякова, А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
5. *Конаржевский, Ю.А.* Что нужно знать директору о системах и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПУ, 1986.
6. Корпоративная культура / под ред. А.Г. Поршнева, Б.З. Мильнера. – М., 2003.
7. Проблемы прогнозирования. – 1994. – № 5.
8. *Реан, А.А.* Психология и педагогика: учебник для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с.
9. *Сериков, В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.
10. Синергетика: человек, общество. – М.: РАГС, 2000.
11. *Сластенин, В.А.* Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2002. – 512 с.
12. *Сластенин, В.А.* Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова – М., 2003.
13. *Kotter, J.P.* Corporate Culture and Performance / J.P. Kotter, J.L. Heskett. – N.Y., 1992.

*Исследования выполнены при поддержке Рособразования в рамках реализации АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009–2010 гг.) (№ 2.1.3/3479).*

## РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Н.Н. Малярчук

**Ключевые слова:** культура здоровья педагога, здоровьесозидающая деятельность, личностные и профессиональные ресурсы, здоровьесозидающая воспитательная система.

Сложившиеся в РФ на рубеже второго и третьего тысячелетий неблагоприятные социально-экономические условия привели к значительному снижению социального статуса российских педагогов. В период становления новых экономических отношений образование нередко рассматривалось в качестве рыночной услуги при неизменно высоких требованиях общества к личностным и профессиональным качествам педагога. Государство, требуя от педагогов гуманного отношения к детям, весьма негуманно относилось к ним самим.

По данным ученых, социокультурные и профессиональные стрессогенные факторы служат причиной быстрого «изнашивания» организма педагогов, их преждевременного старения, приводят к возникновению психосоматической патологии у 70-90% учителей, а с увеличением педагогического стажа у них нарастают психопатологические состояния невротического или психопатического характера (С.Г. Ахмерова, 2001; М.Т. Громкова, 2005; Н.А. Литвинов, 2004, А.В. Осницкий, 2001 др.). Вместе с тем здоровью педагогов не уделяется должного внимания на уровне государственных, муниципальных и институциональных структур. Педагоги, в свою очередь, и сами игнорируют правила здоровой жизнедеятельности, у них не развито чувство ответственности за собственное здоровье, не сформированы ценностно-смысловые установки на сохранение здоровья в качестве неотъемлемой части общекультурного развития, основы профессионального и жизненного долголетия.

Реализация приоритетного национального проекта «Образование», направлен-

ного на улучшение ресурсно-финансового обеспечения образовательной системы, не сопровождается повышением качества жизни педагогических кадров, профессиональный труд которых интенсифицируется, в том числе и за счет новых профессиональных обязанностей. В условиях значительного снижения уровня здоровья обучающихся, отсутствия в школе врачей (педиатров, гигиенистов), именно педагоги вынуждены решать проблему обеспечения здоровья детей. Однако, выполняя возложенную на них миссию, коллективы образовательных учреждений, широко используя медико-гигиенические и физкультурно-оздоровительные технологии, явно недооценивают значение культуры здоровья педагога и роль самой педагогической деятельности в сохранении здоровья воспитанников.

Недостаточная осознанность учительством ценности собственного здоровья и здоровья учащихся, неудовлетворительный уровень владения здоровьесберегающими технологиями в индивидуальной жизнедеятельности и в образовательном процессе свидетельствуют о дефиците культуры здоровья педагогов.

*Культуру здоровья педагога мы рассматриваем в качестве непрерывно трансформирующейся системы знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта педагога и его готовности к практической деятельности, направленной на познание, развитие и совершенствование собственного здоровья и созидание здоровья обучающихся, формирование у них здоровьесориентированного поведения.*

Преобразование учебно-воспитательного процесса в направлении созидания

здоровья обучающихся влечет за собой дополнительные требования к педагогическому коллективу. Они могут стать источником профессионального стресса в результате дисбаланса между предельной загруженностью педагогов и дополнительно возросшими нагрузками. Мы предлагаем решать эту проблему, активизируя внутренний потенциал педагогов, осуществляющих в русле профессиональных обязанностей обеспечение здоровья воспитанников.

Понимание предназначения педагога в качестве человека культуры (К.Д. Ушинский, С.И. Гессен, М.М. Рубинштейн, А.П. Валицкая, С.Н. Батракова), гуманитарно-культурологический подход в образовании (В.Л. Бенин, А.П. Валицкая, И.Е. Видт и др.), позволяющий раскрыть общие основания культуры здоровья педагога и педагогической культуры, подвели нас к определению здоровьесозидающей миссии педагога.

Ведущая идея концепции становления и развития культуры здоровья педагога – осуществление педагогом созидания здоровья воспитанников в качестве обязательной функции педагогической деятельности с необходимостью предполагает актуализацию и активизацию внутреннего потенциала педагога и внешних условий – раскрывается через следующие положения.

1. *Социально-психологическое понимание педагогической деятельности требует глубокого осознания педагогом своей изначальной профессиональной принадлежности, причастности к культуре. Здоровьесозидающее начало присуще педагогической деятельности в силу её гуманистической направленности.*

Культура здоровья педагога как часть педагогической культуры включает в себя: а) ценности и идеалы здоровья, обусловленные здоровьесберегающими национальными (религиозными, светскими) традициями народа; б) мировоззренческие аспекты здоровьесбережения и здоровьесотворчества (знания, убеждения, личная позиция); в) формы и модели здоровьесозидающей индивидуальной деятельности;

г) способы и приемы приобщения учащихся к здоровьесформирующей деятельности.

В силу общественной значимости педагогической деятельности, в понятие культуры здоровья педагога мы включаем, наряду с личностным, и профессиональный компонент, основу которого составляет *здоровьесозидающая педагогическая деятельность*, направленная на сохранение, развитие здоровья воспитанников, формирование их здоровьесориентированного поведения.

С учетом структуры педагогической направленности, предложенной Л.М. Митиной [2], *здоровьесозидающая направленность* рассматривается нами как направленность педагога на: а) собственное здоровье, связанное с потребностью в самопознании, саморазвитии, самосовершенствовании индивидуального здоровья в качестве условия эффективной самореализации в сфере педагогического труда; б) заботу о здоровье учащихся, которая включает использование учителем принципов, способов и средств, позволяющих сохранять и развивать здоровье школьников; в) творческое дополнение содержания учебного предмета валеологическими ценностями, смыслами, знаниями, умениями, навыками с целью формирования культуры здоровья учащихся.

За теми или иными характеристиками направленности личности учителя, в её наиболее развитой форме стоят устойчиво доминирующие системы потребностей, мотивов и целей (интересы, идеалы, убеждения). Сохранение здоровья педагога связано не только с его личными мотивами – самопознания, самосохранения, ответственности, подчинения этнокультурным требованиям, получения удовольствия от здоровья, достижения максимально возможной комфортности, возможности маневрировать в жизненных обстоятельствах, самосовершенствования – но и с фундаментальными основаниями его трудовой мотивации, к которым относятся интерес к работе, удовлетворенность материальным вознаграждением, отношение руководителя и коллектива к педагогу.

Педагог, руководствуясь профессиональными потребностями – в социофилии (альтруизме), понимании, афилляции (работа приносит радость), покровительстве, достижениях, уважении, признании, доминировании, – объективно участвует в сохранении здоровья школьников. Следовательно, собственно педагогическая деятельность, в силу своей гуманистической направленности, обладает здоровьесозидающим потенциалом. Созидание здоровья – это естественная функция педагогической деятельности как по отношению к обучающимся, так и педагогам.

2. *Выступая в качестве субъекта здоровьесозидающей деятельности (ЗСД), педагог обязан представлять здоровьесохраняющие образцы и нормы поведения, давать конкретные рекомендации по сбережению здоровья, и, таким образом, направлять здоровьеориентированное поведение воспитанников.*

От того, в каком «качестве» – исполнителя социально заданной нормативной деятельности или духовного наставника молодого поколения в мире культуры, социальной жизни, здоровой жизнедеятельности – педагог отражается в собственном сознании, зависит не только система ценностных ориентаций и предпочтений педагога в сфере предметного (научного) знания, методических поисков и шире – культуры, но и содержание педагогической деятельности, самодетерминация учителя, самообразование себя как личности и профессионала в вопросах созидания здоровья.

Опираясь на исследования феномена субъектности в психологии (К.А. Абульханова-Славская, Л.В. Алексеева, Л.А. Анциферова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский), теорию ценностей (В.П. Бездухов, А.В. Воронцов, М.Т. Громкова, А. Маслоу), теорию «локуса контроля» (А. Бандура, Д. Роттер), положения концепции профессиональной креативности (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, А.А. Деркач, В.А. Кан-Калик), мы определили следующие качества педагога,

которые позволяют ему занимать позицию субъекта здоровьесозидающей деятельности: *аксиологичность* – осознание ценности своего духовного, душевного, телесного здоровья как профессионального ресурса и здоровья учащихся в качестве педагогической ценности, *личная ответственность (интернальность)* педагога за здоровьесберегающее поведение как собственное, так и воспитанников, *творчество* – усовершенствование здоровьесозидающей деятельности.

На основании осознанности выбора педагогом позиции субъекта ЗСД, нами выделены следующие её уровни: *ситуативно-прагматический* – педагог игнорирует психосоматическое состояние своё и школьников, отказываясь от дополнительных функциональных обязанностей по сохранению здоровья; *ситуативно-зависимый* – учителю свойственны процессы приспособления собственных интересов к интересам профессиональной среды, при этом использование методов здоровьесбережения происходит шаблонно, без учета характера собственных индивидуальных особенностей, преподаваемого предмета, ситуации воспитания; *субъектно-принимаящий* – педагог, освоив методы сохранения здоровья, активно использует проверенные формы и способы здоровьесбережения как в личной жизни, так в образовательном процессе; *субъектно-преобразующий* – владея стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности воспитанников, педагог системно моделирует их потребности в самообразовании и саморазвитии, в том числе и в вопросах здоровьесозидания.

3. *Поскольку в современных условиях миссия сохранения и развития здоровья детей ложится на плечи педагога, не владеющего здоровьесберегающими технологиями, с низким уровнем собственного здоровья, здоровьесозидающая профессиональная деятельность требует, прежде всего, актуализации и активизации внутреннего потенциала.*

Развитие культуры здоровья педагога зависит от учета социокультурных, правовых, профессиональных и личностных факторов. Изучив проблему обеспечения здоровья воспитанников в мировой и российской педагогике в историческом аспекте, мы пришли к выводу о том, что ей уделяли внимание многие исследователи (В. Да-Фельтре, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Лесгафт, В.А. Сухомлинский и др.). Анализ рассмотренных правовых (законодательных и нормативных) актов по охране здоровья подрастающего поколения и современных здоровьесберегающих технологий (лечебно-реабилитационной, профилактико-гигиенической, физкультурно-оздоровительной, учебно-воспитательной) свидетельствует о недостаточном осознании необходимости формирования ответственного отношения педагогов к собственному здоровью и здоровью воспитанников. В нормативных документах проигнорирована роль состояния здоровья педагога, его культуры здоровья, а также непосредственно самой педагогической деятельности в обеспечении здоровья обучающихся.

Но даже в условиях дефицита внимания государства к вопросам сохранения здоровья педагогов, организации ими ЗСД, образовательные учреждения обладают объективными возможностями для её осуществления. Это актуализация *личностных факторов*, которые включают уровень развития *внутренних* (духовных, душевных, телесных) *резервов* педагога.

В качестве *духовного* потенциала мы рассматриваем осознание педагогом своей здоровьесозидающей миссии как представителя социально-значимой сферы труда и гуманистически направленной профессии. *Душевные* резервы отражают когнитивные, эмоциональные, волевые, психомоторные и другие возможности педагога по преодолению стрессовой ситуации. *Телесные* ресурсы обусловлены уровнем соматического, физического и репродуктивного

здоровья и функциональных резервов организма педагога.

С позиций личностного и профессионального аспектов культуры здоровья, мы предлагаем, вместе с личностными, рассматривать и *профессиональные ресурсы педагога* – уровень знаний, навыков, умений, опыта, необходимый для решения задач по обеспечению здоровья обучающихся. Кроме того, определенную роль в эффективном созидании здоровья обучающихся играют *социальные ресурсы* – уровень социальной поддержки ЗСД педагогов. Социальная поддержка, обеспечивая общее психологическое благополучие педагога рассматривается в качестве: институциональной, предоставляемой государственными структурами; корпоративной, связанной с профессионально-трудовой структурой (административная, профсоюзная поддержка) и межличностной, исходящей от отдельных людей (семьи, друзей, коллег, знакомых).

Сохранение здоровья педагогов определенным образом зависит от материальных ресурсов, отражающих финансовые, жилищные и другие виды его обеспечения, в том числе – достаточного уровня материального дохода и материальных условий (позволяющие восстанавливать первичные физиологические потребности), безопасности жизни, стабильности оплаты труда, оптимальных гигиенических факторов труда и жизнедеятельности.

Идея актуализации и активизации личностного и профессионального потенциала педагога положена в основу модели развития культуры здоровья педагогов общеобразовательной школы. *Цель* – выявление, обогащение и реализация внутренних ресурсов педагогов при выполнении ими ЗСД, *задачи* – становление педагога и как личности, обладающей системой ценностно-смыслового, когнитивного, эмоционально-волевого, творчески-деятельностного отношения к собственному здоровью, и как субъекта ЗСД, имеющего развитые личностно-профессиональные качества –

аксиологичность, ответственность, творчество.

Руководствуясь результатами исследований В.И. Андреева, Н.О. Вербицкой, М.Т. Громковой, С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, М. Ноулз, мы определили принципы развития культуры здоровья педагогов, ориентированные: а) на целеполагание с учетом особенностей процесса здоровьесозидания – аксиологический, гуманистический, культурологический, герменевтический, субъектности, холистичности, социальной значимости, креативности; б) на эффективность обучения педагогов ЗСД – приоритет самообразования, совместной деятельности, опора на жизненный опыт, актуализация результатов обучения, рефлексивность.

Ведущая цель *первого этапа* развития культуры здоровья – *осознание педагогом себя в качестве человека культуры, профессиональная миссия которого – созидание здоровья воспитанников*. Для актуализации этого духовного ресурса нами были задействован механизм эмоционально-ценностной рефлексии (В.М. Пивоев, 1993), которая на грани сознательного и бессознательного создает установки ценностной обусловленности освоения мира, и герменевтическая интерпретация (А.Ф. Закирова, 2001) при обращении к конструктивным символам, образам и стереотипам, присутствующим в профессиональном сознании педагогов и в работе с текстами, содержащими высказывания известных философов, писателей, педагогов, политиков о миссии учителя.

Позитивное психическое состояние педагогов – это эмоциональный фундамент, на котором формируется психологическая структура смысла жизни, в том числе и в здоровьесозидающей деятельности. Поэтому достижение психоэмоционального благополучия нами рассматривалось как результат активизации душевных ресурсов.

Помощь педагогам в процессе созидания позитивного образа собственного «Я» в профессиональном самосознании и со-

ответствующего ему образа жизнедеятельности осуществлялась в процессе нормализации психоэмоционального состояния педагогов. Эмоционально-чувственная сфера – первооснова сознания вообще и педагогического сознания в частности – служит связующим звеном между подсознанием и сознанием. Умение управлять своим эмоциональным состоянием, поддерживать у себя оптимальный уровень эмоционального напряжения, оптимистический и доброжелательный настрой помогают педагогу сохранять свою нервную систему, избегать нервных срывов, эмоциональных перегрузок, управлять эмоциональным состоянием обучающихся. Формирование у педагогов оптимистического отношения к жизни, положительного эмоционального тонуса осуществлялось на семинарах-тренингах с использованием психотехник – методов позитивной, когнитивной психотерапии, креативной визуализации. Применялись приемы саморегуляции и рефлексии, выработки умений самоанализа и самооценки, психологической устойчивости.

*Приобщение педагогов к филогенетическому опыту человечества и педагогического сообщества в вопросах здоровьесозидания* – определяющая цель *второго этапа*. Используя герменевтический метод, мы создавали единое знаково-символическое поле здоровьесозидающей деятельности, осуществляли актуализацию и использование витагенного опыта (А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая) ЗСД через рефлексивную оценку педагогами личного, семейного, родительского опыта и погружение в воспоминания о собственном детстве. При «распредмечивании» (Л.С. Выготский) педагогами накопленного предшествующими поколениями учителей опыта по воспитанию здорового поколения – лечебно-реабилитационного, профилактико-гигиенического, физкультурно-оздоровительного, эколого-сохраняющего и учебно-воспитательного – происходило присвоение символов, ценностей, норм и знаний здоровьесозидающей деятельности.

Активизация данного профессионального ресурса осуществлялась посредством изучения деятельности по созиданию здоровья учащихся на специализированных педсоветах, конференциях, обучающих семинарах, в том числе на открытых уроках педагогов с субъектно-преобразующей позицией по отношению к ЗСД, дальнейшего коллективного её обсуждения.

Основная цель *третьего этапа* – *оформление ценностно-смыслового отношения педагогов к здоровьесозидающей деятельности*. Осознание педагогом своей здоровьесозидающей миссии связано с нахождением смысла здоровьетворческой деятельности («смысл нельзя дать, его нужно найти» (В. Франкл, 1990). Личностный смысл, являясь мерой ценностно-смыслового отражения действительности (А.Г. Асмолов, 2002; Е.И. Исаев, 2004), опосредует влияние потребностей на поведение, регулирует поступки (Д.А. Леонтьев, 1997), выражает отношение субъекта к интерпретируемому знанию (А.Ф. Закирова, 2001). В связи с этим, вначале педагогам предлагается решать особые задачи «на смысл», результатом которых является осознание личностного смысла, «значения для меня значения» (А.Н. Леонтьев) здоровьесозидающей деятельности. Далее личностный смысл должен становиться содержанием смысловой установки педагогов, проявляющейся в виде готовности к совершению здоровьесозидающей деятельности. Происходит, по нашим наблюдениям, ценностно-смысловое самоопределение учителей. Смысловой опыт отношения педагогов к здоровьесозидающей деятельности, приобретаемый ими в ходе семинаров-диалогов, семинаров-тренингов, индивидуальных бесед и консультаций, фиксируется в педагогическом сознании, реализуясь в конкретных действиях.

На *четвертом этапе* делается акцент на *овладении педагогами технологий здоровьесозидания*. Происходит усвоение защитно-профилактических, стимулирующих, компенсаторно-нейтрализующих и

информационно-обучающих здоровьесберегающих технологий педагогами. Они, руководствуясь охранительной, тренирующей и преобразующей тактикой, создают и внедряют в практику собственные исследовательские проекты по созиданию здоровья школьников, в которых сочетают обучающие, воспитывающие и развивающие педагогические воздействия.

4. В качестве обязательного условия ЗСД педагогов необходимо рассматривать создание здоровьесозидающей воспитательной системы (ЗВС) в школе, посредством: 1) постановки воспитательных целей, направленных на созидание здоровья субъектов образовательного процесса; 2) «вращения» валеологически компетентного педагогического коллектива; 3) развития психологически комфортных отношений между участниками учебно-воспитательного процесса; 4) создания доминанты в управленческой деятельности, направленной на обеспечение жизнеспособности всей здоровьесозидающей системы; 5) организационного, материального и методического обеспечения здоровьесозидающей деятельности педагогов.

ЗВС включает следующие этапы: *начальный* (дозэкспериментальный), *концептуально-организационный*, *исследовательский*, *результативный*. При содержательной характеристике этапов мы опирались на теорию развития воспитательных систем В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой [1]. На *начальном этапе* в школе проводятся отдельные акции, направленные на сохранение здоровья школьников, внешнее воздействие со стороны администрации на педагогический коллектив с целью организации ЗСД оказывается малоэффективным. Цель *концептуально-организационного* этапа – организация модели «школы здоровья», что достигается созданием материальной базы для решения задач обеспечения здоровья воспитанников и «вращением» валеологически компетентного педагогического коллектива через переструктурирование смысловой деятель-

ности педагогов в профессиональной деятельности, когда, наряду с достижением высокого качества образования, здоровье учащихся начинает рассматриваться как цель, объект и результат педагогической деятельности. Содержательно данный этап включает информационно-подготовительную, организационную фазы и фазу отработки содержания деятельности и структуры здоровьесозидающей системы. Цель *исследовательского* этапа: повышение результативности ЗСД через непрерывное совершенствование уровня педагогического мастерства, валеокомпетентности учителей в вопросах созидания здоровья воспитанников. Осуществлению этой цели помогает решение следующих задач: 1) создается методическая база ЗСД, помогающая педагогам в освоении и внедрении здоровьесберегающих технологий; 2) обеспечиваются условия для самореализации учителей через раскрытие их творческого потенциала в процессе создания и реализации собственных проектов ЗСД; 3) обобщается и внедряется в практику опыт ЗСД творческих педагогов. На *результативном* этапе осуществляется анализ эффективности работы педагогического коллектива по решению задач обеспечения здоровья воспитанников. Обобщается опыт работы коллектива школы, готовятся к изданию методические рекомендации по организации, функционированию, развитию «школы здоровья». Результаты научно-исследовательской деятельности внедряются в практику коллег на школьном, районном, городском и региональных уровнях.

Таким образом, основные идеи *концепции становления и развития культуры здоровья педагога*: гуманистическая направленность профессии педагога детерминирует здоровьесозидающее влияние педагогической деятельности; позиция субъекта здоровьесозидающей деятельности обязывает педагога осуществлять здоровьесохранивающие образцы и нормы

поведения; достижение педагогом психосоматического благополучия и валеокомпетентности – результат активизации его внутреннего потенциала в специально создаваемых условиях здоровьесозидающей воспитательной системы.

Модель развития культуры здоровья на практике реализуется в русле непрерывного валеолого-психолого-педагогического образования в виде этапов активизации внутреннего потенциала педагогов: а) осознания педагогом своей здоровьесозидающей миссии посредством обращения к механизму эмоционально-ценностной рефлексии и герменевтической интерпретации; б) созидания в самосознании педагога позитивного образа собственного «Я» и достижения им психоземotionalного благополучия с использованием методов и приемов психотехнологий – когнитивной, позитивной психотерапии и креативной визуализации; в) формирования ценностного отношения педагогов к здоровьесозидающей деятельности через осмысление опыта педагогического сообщества и освоение ими здоровьесберегающих педагогических технологий; г) разработка педагогами собственных проектов ЗСД в образовательном процессе при использовании методов проектирования, моделирования и механизма рефлексирования.

### Литература

1. *Караковский, В.А.* Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова; под ред. Н.Л. Селивановой. – Изд. 2-е. доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
2. *Митина, Л.М.* Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова; под общ. ред. Л.М. Митиной: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 368 с. ■



## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Д.В. Смирнов**

**Ключевые слова:** подросток, культура, дополнительное образование, исследовательская деятельность, туристский поход.

**И**сследуя проблемы развития личности подростка в дополнительном туристско-краеведческом образовании, недостаточно, по нашему мнению, рассматривать только процессы социализации (стихийное взаимодействие человека с окружающей социальной средой) и воспитания (целенаправленный процесс воздействия на личность) [1]. Необходимо учитывать собственно процесс вхождения личности подростка в ценностно-нормативную систему мира взрослых через присвоение культуры. Условием развития человека, помимо реальности самой Природы, является созданная им реальность культуры. Культуру мы рассматриваем как «явление коллективное, исторически обусловленное, сконцентрированное прежде всего в знаково-символической форме» [2]. Включение подростка в ценностную систему общей культуры в процессе дополнительного туристско-краеведческого образования проходит через субкультуру референтной (субъективно значимой) социальной общности (разновозрастный туристский коллектив: педагог дополнительного образования + подростки), в которой сам подросток – участник туристского похода (экспедиции) выступает активным субъектом туристско-краеведческой деятельности. То есть, подросток выступает не как объект (созерцатель) процесса присвоения культуры, а как субъект – активный участник реальности (как субъективной, т.е. собственной личности, так и социокультурной – окружающего его мира).

В проведенном исследовании мы исходим из того, что развитие личности в дополнительном туристско-краеведческом образовании определяется не только

врожденными особенностями, не только социальными условиями, но и внутренней позицией, которая в подростковом возрасте формируется с развитием самосознания [3].

В современной возрастной стратификации психологи выделяют подростковый возраст как важнейший, отдельный жизненный этап вхождения в культуру взрослых. Подростковый возраст рассматривается как образование культуры, имеющее собственную, специфическую историческую и социальную обусловленность. В развитии личности подростковый этап не имеет стабильных границ в постиндустриальном (информационном) обществе, развитие культуры отодвигается на все более и более старший возраст, а также увеличивается в продолжительности [4].

Подростковый возраст характеризуется потенциальной возможностью осознанного и целенаправленного вхождения личности в культуру. Особенностью когнитивного развития подростка является развитие мышления на уровне формальных операций. Подросток – «это индивид, который рассуждает, не связывая себя с настоящим, и строит теории, чувствуя себя легко во всех областях, в частности в вопросах, не относящихся к актуальному моменту» [5]. Мышление подростка на уровне формальных операций в процессе организации дополнительного туристско-краеведческого образования детей предполагает такую его организацию, чтобы развивать способности каждого подростка (участника туристского похода) формулировать, проверять и оценивать выдвигаемые гипотезы. Потенциально мышление подростка уже готово к научному познанию окружающего мира и

себя в этом мире, а дополнительное образование, туризм и краеведение, призваны способствовать этому научному познанию. Исследования показывают, что интеллектуальный потенциал современного подростка уже аналогичен интеллекту взрослого человека. Тем не менее, принципиальное отличие мышления подростка от взрослого заключается лишь в том, что у подростка меньше жизненного и интеллектуального опыта. Освоение исследовательского принципа познания действительности в процессе дополнительного туристско-краеведческого образования может стать одним из путей активного вхождения подростка в пространство культуры.

Типологизацию культуры по позиционности межпоколенных отношений приводит М. Мид [6]. Она представлена и характеризуется следующими типами:

- постфигуральный тип – старшее поколение служит моделью поведения для молодых, традиции предков передаются от поколения к поколению в неизменном виде;

- конфигуративный тип – моделью для поведения оказываются сверстники;

- префигуративный тип – не только младшие учатся у старших и сверстники друг у друга, но и старшие учатся у младших. Префигуративный тип общества все больше характеризует современную действительность – информационное общество.

В современных педагогических системах ключевой является проблема «кто кому и что должен транслировать». Сегодня в России активно развивается субъект-субъектный подход в системе дополнительного туристско-краеведческого образования. Педагогические модели, в которых принимающее звено выступает в пассивной роли, а принцип передачи культурных традиций (в том числе знаний) происходит без изменений, в XXI веке перестает быть культуросообразным. Подросток в современных гуманистических теориях, в дополнительном туристско-краеведческом образовании понимается не как объект, а как личность,

субъект своего развития. Таким образом, подросток – воспитанник объединения дополнительного образования (участник туристско-краеведческого похода), становится активным участником трансляции культуры. Более того, с ускорением преобразований в современном информационном, образовательном и технологическом пространстве увеличивается разрыв между поколениями по условиям формирования и развития. Усвоение нового в сензитивный период проходит естественно. То есть, в определенных сферах деятельности (туристско-краеведческой деятельности) и собственно развития культуры, младшее поколение является более адаптированным и выступает в активной роли взаимодействия с изменяющейся социальной и природной средой.

Сегодня в дополнительном туристско-краеведческом образовании детей актуализировались проблемы: в какой мере подросток является культурным деятелем; какова должна быть позиция педагога дополнительного образования (руководителя туристско-краеведческого похода) по отношению к подростку – воспитаннику объединения туристско-краеведческого профиля; как предотвратить разрыв общекультурных традиций?

Мы рассматриваем подростка как активного культурного деятеля, члена туристско-краеведческого коллектива (походной группы). Мы исходили из того, что подросток является и носителем культуры и ее деятелем. Процесс вхождения человека в культуру образно отображен в притче Ф. Ницше «О трех превращениях»: «Три превращения духа называю я вам: как дух становится верблюдом, львом верблюд и, наконец, ребенком становится лев. ...Все самое трудное берет на себя выносливый дух: подобно навьюченному верблюду. ...Львом становится дух, свободу хочет он себе добыть и господином быть в своей собственной пустыне. ...Создавать новые ценности – этого не может еще лев; но создавать себе свободу для нового сози-

дания – это может сила льва. ...Дитя есть невинность и забвение, новое начинание, игра, самокатящееся колесо, начальное движение, святое слово утверждения» [7]. В процессе развития Человек должен вобрать в себя культурный багаж, идентифицироваться с существующей культурой, становясь ее носителем. Но для становления личности, для того, чтобы стать самостоятельным деятелем, ему необходимо обособиться. «Лев» – это обособление через отвержение существующих норм. Современный подросток именно так и проявляет себя.

Процесс вхождения подростка в культуру в дополнительном туристско-краеведческом образовании происходит через единый механизм идентификации и обособления. Процесс развития собственной личности и становление культурным деятелем должен быть активным со стороны подростка. Освоение культуры подростком средствами туризма и краеведения происходит через деятельность и в деятельности. Культура «входит», «присваивается» отнюдь не беспрепятственно – подросток сам «входит» в культуру и «присваивает себе что-то извне».

Подросток и его психика формируются и развиваются в деятельности. Любая деятельность подростка в дополнительном туристско-краеведческом образовании исходит от него как личности, как субъекта этой деятельности. Таким образом, подросток в туристско-краеведческой деятельности активно и формируется, и проявляется, и выражается, и реализуется. Личность подростка выступает внутренней основой туристско-краеведческой деятельности.

Подросток занимает объективное место в системе общественных связей, имеет собственную внутреннюю позицию по отношению к разным сферам социальной и культурной действительности. В совокупности она превращается в «устойчивую жизненную позицию» подростка, который выступает «субъектом собственной активной деятельности» [8].

У подростка как культурного деятеля в дополнительном туристско-краеведческом образовании есть и свои преимущества, и свои слабости. С одной стороны, он в не меньшей степени, чем взрослый (педагог), включен в систему социальной ответственности в походной туристской группе. Но у него меньшая общекультурная косность, он относительно более свободен в принятии или отвержении существующих нормативных систем. Это может являться дополнительным фактором, способствующим более свободному и самостоятельному прокладыванию пути в познании мира. Однако, с другой стороны, подросток в туристской группе находится в большей зависимости от возрастных стереотипов и влияния подростковой субкультуры, социального давления референтной группы. Кроме того, не имея достаточного жизненного опыта подросток может не знать множественности вариаций нормативных систем. Личное «Я» у подростка еще не обладает надлежащей силой, у него еще незначителен и социальный опыт. Поэтому он стремится защитить свое «Я» в групповом или возрастном «Мы». В своем обособлении для самоидентификации подросток часто попадает в социальную зависимость. Этот парадокс подростковой субкультуры, возможно успешно разрешать средствами туристско-краеведческой деятельности: поход, экспедиция, путешествие.

К подростковому возрасту, при нормальном развитии, согласно теории Ж. Пиаже, уже сформировано формально-логическое мышление, которое является предпосылкой для развития рефлексии. Рефлексия необходима для формирования самосознания в ходе развития личности. Под рефлексией мы рассматриваем процесс осознания себя, мира и себя в мире при помощи изучения и сравнения. Отражая рефлексивный характер сознания человека, С.Л. Рубинштейн указывал: «Личность как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и себя самое в своих отношениях с окружающим» [9].

Необходимо, чтобы в процессе дополнительного туристско-краеведческого образования все темы, проблемы и явления подросток «пропускал через себя», идентифицировал себя с ними, иначе они пройдут мимо его сознания.

Отмечая особенность подростковой рефлексии, В.С. Мухина утверждает, что рефлексия «хотя и поднимает отрока на исключительную для его возможности высоту, отличается свободной ассоциативностью – мысли текут по разным направлениям в зависимости от чувств и внешних обстоятельств. Целостность рефлексии придает лишь исключительная направленность подростка на самого себя – куда бы он ни устремился в своих ассоциациях, он неизменно проидентифицирует себя с самим собой, возвратится к самому себе, к своему собственному “Я”» [10].

Возрастные предпосылки для развития научного мышления отмечают психологи в подростковом возрасте. Этот период является сензитивным для формирования основ научного мышления. Познавательная активность подростка, которая присуща любому развивающемуся организму, продолжая быть направленной на внешний мир, также обращается и на себя, самопознание. Научное мышление отличается от обычного мышления только методом организации своей работы, ее упорядоченностью и целенаправленностью [11].

Научное творчество есть результат действующего в подростках инстинкта, «результат стремления удовлетворить внутреннюю потребность, заложенную в нас природой, потребность расширить область человеческого знания, внести ясность в то, что ранее было туманным, внести элементы порядка в тот хаос неизвестного, который нас окружает» [12].

Основным способом удовлетворения потребности подростков в познании выступает исследование. Под **исследовательской деятельностью** подростков в объединениях дополнительного образования туристско-краеведческого профиля

мы рассматриваем как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (двух личностей) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [13].

Мировоззрение формируется у двух сторон социокультурного взаимодействия, а не только у подростков, так как в межличностном общении обе стороны претерпевают взаимное воздействие. Мы не рассматриваем идеалистическую равносильность или равнозначность двух сторон взаимодействия (хотя утверждаем их равенство на ценностном уровне как личностей). Педагог дополнительного образования в данном случае выступает именно как носитель опыта организации туристско-краеведческой и исследовательской деятельности, а не как источник «знаний в последней инстанции». Так как обе стороны взаимодействия являются субъектами, то есть активными деятелями, то позиция того, кого ведет педагог дополнительного образования, не позиция пассивно ведомого, а позиция самостоятельно «идущего за ведущим». В туристско-краеведческом походе происходит не пассивное восприятие подростком сведений, а активное взаимодействие, благодаря взятию на себя конкретно-функциональных (должностно-ролевых) обязанностей (например, туристских: руководитель группы, заведующий снаряжением, проводник и др., краеведческих и исследовательских: метеоролог-краевед, штурман-топограф, фотограф-краевед, оператор видеосъемки, географ-краевед, этнограф-краевед и т.д.) каждой из участвующих сторон [14].

Исследовательская деятельность воспитанников в дополнительном туристско-краеведческом образовании нами понимается не только в конкретно-организационных рамках работы над определенной проблемой и написании отчета – исследовательской работы по завершении туристского похода (экспедиции), а шире. Мы придерживаемся позиции, что допол-

нительное образование есть совместное исследование, проводимое педагогом дополнительного образования и подростком – участником туристского похода. Таким образом, задача педагога дополнительного образования понимается в создании гипотетико-проективной модели формирования развивающей среды подростка (контекста развития). Именно педагогом дополнительного образования задаются формы и условия исследовательской деятельности в туристско-краеведческом цикле (походе), в соответствии с которыми формируется внутренняя мотивация подростка подходить к любой возникающей перед ним проблеме (как научного, так и житейского плана) с исследовательской, творческой позиции.

Дополнительное туристско-краеведческое образование не ограничивает подростка исследовательской деятельностью в какой-то определенной области, она позволяет интегрировать научный и опытнический поиск в различных областях знаний (географии, биологии, экологии, медицине, искусстве, технике, психологии и др.). В контексте, где трансляция культурной традиции происходит через трансляцию ценностей науки, исследовательская деятельность выступает как форма центробразующего стержня дополнительного туристско-краеведческого образования подростков совместно с педагогом дополнительного образования на основе достижения общей цели.

В практике дополнительного туристско-краеведческого образования научный подход к процессу исследования требует реализации ряда принципов [14]:

- *принципа естественности* (проблема должна быть не надуманной, а реальной, интерес должен быть не искусственным, а настоящим и т.д.);

- *принципа осознанности* (как проблемы, цели и задач, так и хода исследования и его результатов);

- *принципа самостоятельности* (подросток может овладеть ходом исследования

только через проживание его, то есть через собственный опыт);

- *принципа наглядности* (может реализовываться в полевом исследовании непосредственно в туристском походе, где подросток изучает мир не по литературным источникам, а какой он есть на самом деле);

- *принципа культуросообразности* (важно учитывать ту традицию миропонимания, которая существует в данной культуре; ту традицию взаимодействия, которая существует в данной социальной общности).

В межличностном взаимодействии, нельзя не рассматривать контекст, в котором проходит это взаимодействие. Под контекстом можно понимать как культуру в целом, так и уклад жизни непосредственно походного разновозрастного коллектива. Необходимо ориентироваться на трансляцию в дополнительном туристско-краеведческом образовании традиций науки, при этом основной целью остается создание средового контекста для развития личности, что подразумевает создание как можно более разнообразных ситуаций социокультурного взаимодействия, в которых подростки – участники похода выступают в активной роли.

Исследовательская деятельность подростков в дополнительном туристско-краеведческом образовании основывается на проектировании, где исследовательский проект является движущей формой построения межличностного взаимодействия исследователя (подростка) и научного руководителя (педагога дополнительного образования), в ходе которого происходит трансляция культурных ценностей научного сообщества. Таким образом, дополнительное туристско-краеведческое образование становится продуктивным, так как имеет в результате реальный выход в форме законченной и оформленной исследовательской работы (приложение к отчету о туристском походе). Исследовательский продукт в этом случае имеет не только материальную, но и интеллектуальную, личностную ценность,

становясь значимым для самого создателя данного продукта – подростка. Кроме того, исследовательский проект является не только формой, средством и принципом организации культурного взаимодействия, но и мотивом дополнительного туристско-краеведческого образования [15].

Таким образом, целесообразно использование исследовательской деятельности как формы организации межличностного взаимодействия педагога дополнительного образования и подростка, в ходе которого происходит трансляция культурных традиций научного познания. Данная форма является адекватной особенностям подросткового возраста и подростковой субкультуре, организационно способствуя разрешению комплекса педагогических задач в развитии личности подростка и вхождения его в пространство культуры.

#### Литература

1. *Мудрик, А.В.* Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М., 1997. – С. 5–6.
2. *Мухина, В.С.* Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. – М.; Воронеж, 1999. – С. 80.
3. *Лагусев, Ю.М.* Теория и методика воспитательной деятельности в туризме: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.М. Лагусев. – М., 2002. – 469 с.
4. *Черкасова, В.А.* Психологические предпосылки получения дополнительного профессионального образования в сфере физической культуры, спорта и туризма: дис. ... канд. психол. наук / В.А. Черкасова. – Краснодар, 2004. – 192 с.
5. *Пиаже, Ж.* Психология интеллекта: избр. психол. тр. / Ж. Пиаже. – М., 1994. – С. 205.
6. *Мид, М.* Культура и мир детства / М. Мид. – М., 1988. – С. 322–362.
7. *Ницше, Ф.* Так говорил Заратустра / Ф. Ницше. – Калининград, 1997. – С. 29–31.
8. *Фельдштейн, Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн – М., 1989.
9. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 1998. – С. 635.
10. *Мухина, В.С.* Возрастная психология. / В.С. Мухина. – М., 1998. – С. 398.
11. *Ляшко, Л.Ю.* Педагогические условия развития учебно-исследовательской деятельности учащихся в дополнительном образовании: дис. ... канд. пед. наук / Л.Ю. Ляшко. – М., 2003. – 184 с.
12. *Энгельгардт, В.А.* Познание явлений жизни / В.А. Энгельгардт. – М., 1984. – С. 297.
13. *Холодцова, И.И.* Учебно-исследовательская деятельность как средство профессиональной ориентации старшеклассников (на примере объединений дополнительного образования туристско-краеведческого профиля): дис. ... канд. пед. наук / И.И. Холодцова. – М., 2007. – 205 с.
14. *Копова, С.В.* Социально-профессиональные пробы в детско-юношеском спортивном туризме / С.В. Копова, Д.В. Смирнов // Состояние и перспективы развития физкультурного образования на современном этапе: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – С. 41–45.
15. *Смирнов, Д.В.* Социально-педагогические предпосылки саморазвития и самореализации подростков и молодежи средствами учебно-исследовательской деятельности / Д.В. Смирнов, И.И. Холодцова // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 2(8). – С. 166–171.



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ И ФОРМИРОВАНИЕ У НИХ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

З.Г. Ягудин

**Ключевые слова:** трудный подросток, девиантное поведение.

**В** последние годы в стране вопросам социально-правовой защиты детей и педагогической поддержки трудных подростков стало уделяться значительное внимание.

В раскрытии понятия «трудный подросток» за основу принято принимать степень несоответствия проявлений личности (поступков, образа поведения, мотивов) по отношению к нормам, принятым в обществе. Отсюда возникло и понятие «девиантное поведение» детей, для которых свойственны установки и поведение с признаками противостояния миру взрослых, школьным нормам, включая и крайние его проявления, когда преступается черта закона и правопослушания. Трудные дети – сложная неоднородная группа, нуждающаяся в особом внимании и индивидуальном отношении со стороны педагогов. К ним, в том числе, как ни парадоксально, можно отнести и детей, творчески одаренных, которые по своей сути не терпят стандарта, шаблона, размеренности школьного бытия, создавая определенные проблемы для своих учителей. Это отмечают и специалисты-девиантологи. Так, Ю.А. Клейберг, конкретизируя формы девиантного поведения личности, выделяет среди них: творчество («новое всегда выступает отклонением от нормы, стандарта, шаблона поведения или мышления и поэтому воспринимается как аномалия»); беспризорность, побеги из дома, бродяжничество; наркотизм; вандализм; гомосексуализм; самоубийство; черный юмор как форма проявления девиантного поведения [1, с.126–180].

Первое, что требуется от воспитателя, это внимательным образом отнестись к выявлению причин отклоняющегося поведения, что очень важно для разработки конкретных программ воспитательно-кор-

рекционной работы с девиантными подростками. Среди причин отклоняющегося поведения выделяются следующие группы:

- причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами;
- причины социального и психологического характера;
- причины, связанные с возрастными кризисами.

Педагогическая диагностика отклонений в поведении подростков, направленная на выявление «очагов» стропливости, асоциальности личности, способна детализировать ситуации, подталкивающие ее к протесту, агрессии, разладу с миром. Среди таких провоцирующих девиантное поведение личности ситуаций специалисты выделяют следующие:

- взаимоотношения с родителями, педагогами, другими взрослыми;
- взаимоотношения с друзьями, одноклассниками, другими сверстниками;
- самоотношение, самопонимание;
- формирование жизненных ориентиров, идеалов, «кумиров», ценностей;
- внутреннее («психологическое») одиночество, невыраженность, непонятость другими;
- поиск свободы через бегство от давления, правил, норм, требований, испытание себя и других, поиск границ возможного;
- поиск комфортного существования, эмоционального благополучия;
- отсутствие позитивных жизненных устремлений и целей;
- обида на судьбу, конкретных людей за собственные трудности;
- переживание собственной неудачливости, проблемности, отсутствие волевого контроля и способности к самообладанию и обладанию ситуацией;
- неорганизованность;

- зависимость от других, низкая сила своего «Я»;
- трудности в обучении;
- отсутствие адекватных средств и способов поведения в трудных ситуациях;
- трудный характер, наличие «неудобных» черт характера: обидчивость, агрессивность, расторможенность и т.д.;
- отсутствие чувства безопасности, поиск защиты или «защитника»;
- чувство вины, «стыда» за неблагополучных родителей (низкий материальный достаток, безработица и т.д.), отсутствие уважения к родителям [2, с.65–66].

Проведенный анализ причин и трудностей, подталкивающих подростков к асоциальным действиям, свидетельствует, что данная категория детей остро нуждается в оказании им педагогической заботы и помощи, предназначенной для предотвращения «нежелательного сценария» в их личностном и индивидуальном развитии.

Как правило, первой фигурой, на которую накладывается ответственность за поведение учащегося, идущего вразрез с принятыми нормами, является школьный учитель. Однако для работы с девиантными подростками нужна особая психолого-педагогическая компетентность и длительная индивидуальная коррекционная работа. Это говорит о том, что сегодня остро назрела необходимость участия в этой работе многих специалистов: психологов, психиатров, социальных педагогов, правоведов на интеграционной основе. Для качественного изменения практики работы с трудными подростками очень важно обеспечить распространение лучшего опыта, имеющегося в регионах России.

В частности, заслуживает внимания опыт Ярославской области, где стратегии эффективной работы с девиантными подростками связываются с серьезным отношением к подготовке и обучению специалистов сферы профилактики. Подготовка специалистов связывается с освоением определенных способов работы, к которым относятся: сбор информации; проведение

проблемного анализа образовательной ситуации в образовательном учреждении; организация совместной проектной деятельности педагогического сообщества, направленная на развитие социокультурной сферы образовательного учреждения; разработка программ поддержки детских инициатив, проведение консультаций для родителей и многое др.

Научно-методическое обеспечение развития субъектов профилактики связывается с организацией следующих процессов:

А. Освоение специалистами нормативно-правовых основ организации профилактической деятельности в ОУ;

Б. Овладение руководителями и педагогами ОУ современными превентивными технологиями;

В. Разработка и научное руководство реализацией профилактических программ и проектов [3, с.192–193].

Выделяя нашу авторскую позицию, отметим, что в профилактической работе с трудными подростками особое значение имеет их социально-правовая защищенность. Именно правовой нигилизм отдельных подростков становится во многих случаях причиной острых форм девиантного поведения, последствия которого могут стать необратимыми.

Безусловно, проблема преодоления девиантного поведения молодого поколения в его разных формах требует глубокого осмысления порождающих его причин. Специалисты-исследователи данной проблемы к таковым чаще всего относят: социальное неравенство; утрату духовно-нравственных общественных ценностей; социальное равнодушие к судьбам детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; неблагополучную среду воспитания в семье; школьную дезадаптацию подростков; влияние криминогенных факторов; психические отклонения в состоянии здоровья детей и др. Мы бы сюда еще добавили недооценку правового компонента в организуемой воспитательно-коррекционной работе с трудными подростками. По наше-



му глубокому убеждению, недостаточное внимание к вопросам формирования правовой культуры и осознанного отношения подрастающей личности к незыблемости моральных норм в социальном поведении – одно из слабых мест организуемой в образовательных учреждениях воспитательной деятельности. Именно воспитание ясного правосознания и чувства нравственной ответственности должно составлять одну из центральных задач реализации педагогики предупреждения отклонений в поведении детей, – к такому выводу мы пришли, опираясь на собственный опыт и изучая передовую практику работы с учащимися девиантного поведения.

Известно, что правовое воспитание и локализация подростковых правонарушений действенны на той стадии, когда личность еще не перешла черту дозволенного, но имеет тенденцию к нарушению социальных норм. В этом случае нужна интенсивная борьба за удержание его сознания в рамках системы социально одобряемых ценностей и норм поведения. При этом исходить нужно из того, что мотивация правопослушного поведения, характерная для девиантных подростков, носит неустойчивый характер и, следовательно, нуждается в специальном стимулировании.

О том, как важно развивать правовое сознание и адекватную ему мотивацию, подтверждает изучение соответствующих протоколов и беседы с подростками, задержанными за совершение различного рода правонарушений. Выясняется, в частности, что подростки часто объясняют свои асоциальные действия тем, что в момент их совершения они вообще не задумывались о последствиях и о том, что они нарушают социальные нормы, за которые должны нести ответственность. Отсюда следует, что противозаконные действия несовершеннолетних во многом связаны с низким уровнем их правовой грамотности. Вот почему, в коррекционно-воспитательной работе с девиантными подростками, на наш взгляд, следует придавать гораздо большее значе-

ние технологии формирования их правовой грамотности.

Решая задачи правового воспитания учащихся, важно обеспечить его органичное сочетание с нравственным воспитанием, основывающимся на таких моральных категориях, как ответственность, милосердие, справедливость и др. Как считают психологи, подросткам особенно присущи обостренное чувство справедливости и потребность отстаивать ее. В то же время, для данного возраста характерны эмоциональная возбудимость и неуправляемость, а это приводит к тому, что избираемые подростками способы защиты моральных норм часто носят неадекватный характер и сопровождаются агрессивными выпадами. В результате добрые побуждения трансформируются в уродливые формы поступков и действий, не согласующиеся с принятыми правовыми и нравственными нормами. Если в основе ненормативного поведения подростков лежит мотивация справедливого возмездия, значит, к такому подростку следует отнестись с пониманием и терпеливо обучать его другим формам защиты справедливости.

При разработке технологий нравственно-правового воспитания особое значение следует придать выбору форм и методов право-воспитательной работы. В школьной практике чаще всего применяется технология правовой пропаганды: лекции и доклады на правовые темы, разнообразие беседы, вечера вопросов и ответов, диспуты, юридические консультации, наглядная агитация, стенная печать, показ кино- и видеоматериалов, обсуждение произведений искусства, литературы и т.д. Опыт показывает, что полезным можно назвать также и обсуждение сложных ситуаций, встречавшихся в жизни самих учащихся, и проведение специальных тренингов для выработки адекватного поведения.

Ознакомившись с ситуацией на практике, изучив опыт правовоспитательной работы в более чем десяти школах Казани и Татарстана, мы пришли к выводу, что ре-

зультативность в области правового воспитания школьников снижают следующие факторы:

1. Отсутствие в школах специальных программ и планов по работе с подростками девиантного поведения, которые претендовали бы на системность, четкость представления об ожидаемых результатах; однообразии применяемых форм и методов; непостоянство и отсутствие продуктивного взаимодействия школ с представителями правоохранительных органов, со службами социально–психологической реабилитации.

2. Отсутствие у большинства школьников, как показал экспресс-опрос на выявление правовой компетентности учащихся школ, достаточных знаний об ответственности и видах наказаний для несовершеннолетних в случае совершения ими правонарушений; незнание и неумение защищать свои права в случае их ущемления со стороны сверстников и взрослых; весьма слабое предоставление о процедурах обращения за помощью в органы, стоящие на страже интересов и прав детей; беспомощность и неграмотность основной части подростков в вопросах самозащиты от преступных посягательств, легкомысленность в согласии на уговоры к употреблению алкоголя и наркотических средств, азартным играм.

3. Низкая эффективность проводимых в школах мероприятий, связанных с профилактикой девиантного поведения подростков; недостаточная разработанность форм и механизмов взаимодействия школьных воспитателей и «агентов» профилактической деятельности внешних ведомств (МВД, здравоохранение, органы социальной защиты).

4. Отсутствие серьезного внимания к работе с семьей по повышению ее правовой культуры как главной причины девиантного поведения детей.

5. Недостаточный уровень подготовки учителей школ к правовоспитательной работе как в отношении правовой компетен-

тности, так и во владении технологиями работы с подростками девиантного поведения.

Таким образом, можно отметить, что практика формирования правосознания учащихся нуждается в совершенствовании и повышении ее результативности.

В качестве проекта эффективного решения выделенной проблемы может быть предложена технология формирования правовой устойчивости подростков, которая по форме организации является школой правовой грамотности. Названная школа функционировала в нашем опыте на базе экспериментальных учебных заведений в урочное и внеурочное время.

Организуемый в рамках её деятельности процесс носил интенсивный, масштабный и систематический характер с использованием оригинальных организационных форм. С учетом основных характеристик примененной технологии (информативная насыщенность, интенсивность, регулярность, разнообразие форм и методов; вовлеченность в деятельность воспитателей разнообразных профилей на условиях сотрудничества) она получила название «нравственно-правовой интенсив».

«Нравственно-правовой интенсив» был организован командой специалистов, в состав которой, помимо ответственных педагогов-организаторов школы, входили сотрудники отдела организации работы подразделений по делам несовершеннолетних Управления внутренних дел по г.Казань, отделов по предупреждению правонарушений несовершеннолетних районных управлений внутренних дел в количестве 10–15 человек, врачи-наркологи и психологи. Они в течение недели проводили занятия во всех классах экспериментальных школ по самым актуальным вопросам предупреждения правонарушений, рассказали о последствиях алкогольной и наркологической зависимости. «Нравственно-правовой интенсив» осуществлялся систематически – не менее 5 раз в учебном году.

Основной идеей школы выступала не просто необходимость передачи учащимся системы правовых знаний, что следует делать в рамках преподавания специального учебного предмета, но и создание условий, способствующих мотивационной перестройке в выборе типа нравственно-правового поведения в той или иной сложной жизненной ситуации.

Интенсивная пропаганда правовых знаний, осуществляемая компетентными специалистами, создавала особую атмосферу повышенного интереса детей к вопросам права, повышая значимость осмотрительности в совершении поступков.

Работа с учащимися связывалась не только с задачей расширения кругозора правовых знаний, но и была направлена на формирование комплекса умений и навыков целесообразного правопослушного поведения, а также принятия адекватных решений в случаях попадания в сложные нестандартные ситуации с точки зрения их правовой оценки.

Компонент «правовое знание» был реализован через организацию цикла взаимосвязанных непродолжительных бесед и лекций по нравственно-правовой проблематике. Лекции и беседы строились в режиме живого общения, диалога, поднятия острых проблемных вопросов, сопровождались яркой аргументацией и обсуждением знакомых трудным подросткам жизненных ситуаций. В процессе правового просвещения подростков ожидалось, что в их сознании возникнут и закрепятся запретительные императивы на совершение девиантных поступков и усилятся самосохранительные мотивы.

В рамках школы правовой грамотности проводились занятия по различным актуальным темам:

– «Держу ответ за свои деяния...» (просвещение подростков на основе изучения законов об уголовной и административной ответственности) о последствиях противоправного поведения и возможных наказаниях за эти деяния

– «Учись защищать себя...» (формирование у учащихся мотивации к активному сопротивлению всякому социальному злу, угрожающему их жизни и здоровью, развитие умения активной самозащиты перед лицом жизненных невзгод);

– «Не убивай себя...» (о последствиях пристрастия к наркотическим средствам, алкоголизму и др.).

В школе правовой грамотности была применена и технология интерактивного обучения (игровая). Интерактивная методика продуктивна тем, что отличается высокой степенью свободы, креативностью, эмоциональной насыщенностью, четкостью и ясностью правил. Данная технология включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В нашем опыте были использованы игровые технологии, рекомендуемые для учащихся среднего и старшего школьного возраста. К ним могут быть отнесены: деловые игры, имитационные игры, операционные игры, исполнение ролей, психодрама и социодрама и др. Именно перечисленные игры были взяты за основу и наполнены соответствующим содержанием.

В силу направленности на развитие нравственно-правовой культуры подростков, мы назвали их нравственно-правовыми играми.

Напомним общие положения, касающиеся сущности и условий применения в развитии личности игровой методики.

Преимущество игровой методики заключается в ее непринужденном характере, она увлекает ее участников, мотивирует к участию в ней на добровольной основе, пробуждает творческий потенциал и развивает разнообразные способности личности. Большими возможностями располагает игровая технология и в решении задач воспитания нравственно-правовой культуры учащихся. Применение игр обогащает правовую культуру подростка на уровне умений «ладить с законом», шлифуя нравственную

позицию личности, формирует готовность личности к правильному выбору в различных жизненных ситуациях.

Надо отметить, что нравственно-правовые игры вызвали большой интерес и высокую активность у подростков в экспериментальных школах.

Каждый из предложенных видов игр активизирует определенные качества личности, значимые для формирования положительного поведения.

Наряду с организацией просветительского цикла и игровых занятий для учащихся, важно проводить и мероприятия по повышению правовой культуры родителей.

Это в первую очередь касается неблагополучных семей, где родители ведут асоциальный образ жизни, отвергнув свой главный перед обществом долг – воспитание детей. Статистика красноречиво свидетельствует, что в подавляющем большинстве правонарушений несовершеннолетних имеют прямую зависимость от неблагополучия семейных отношений. Злоупотребление алкогольными напитками, постоянные ссоры, скандалы и унижения достоинства детей – это и есть питательная среда для девиантного развития подростков.

Хочется обратить внимание и на то, что в семьях, внешне благополучных, возможны случаи девиантного поведения детей, в том числе и крайне тяжелые, а именно: пристрастие к вредным привычкам, в том числе к наркотикам, курению, алкоголю, вступление в асоциальные группировки. Это говорит о том, что любая семья нуждается в психолого-педагогическом просвещении по вопросам преодоления отклонений в поведении детей. Поэтому каждая школа, на наш взгляд, должна позаботиться о правовом всеобуче родителей.

На занятиях с родителями особое внимание важно уделять методике работы с детьми, имеющими опасные пристрастия. Учитывая актуальность вопроса по состоянию на сегодняшний день, в первую очередь родители должны обрести компетентность в отношении проблемы наркомании. Часто

родители не допускают и мысли о том, что эта беда может коснуться их детей.

Медико-социальные исследования показывают, что в стране средний возраст начала употребления наркотиков среди мальчиков составляет 14,2 года, среди девочек – 14,6 лет. В 2008 г. количество наркозависимых больных в Татарстане возросло на 5,7% и достигло 9,3 тыс. человек в том числе 9 – несовершеннолетних. Количество выявленных преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотических веществ, по сравнению с 2007 г. увеличилось на 15,6%. Из незаконного оборота изъято около одной тонны наркотических средств, из них более 95% составляют марихуана и героин. Сказанное, несомненно, актуализирует задачу активного внедрения в образовательных учреждениях специальных программ по антинаркотической пропаганде и предотвращению распространения этого вида социального зла. Еще раз подчеркнем: эта работа требует самого серьезного внимания и в семье.

Очень важно, чтобы родители поняли: многие беды начинаются с потери контакта с детьми и связаны, в основном, с нежеланием или неумением устанавливать взаимные уважительные отношения в семье. Поэтому особое внимание на занятиях следует уделить обучению родителей технологии общения с детьми подросткового возраста.

Родителям необходимо рассказать также и о возрастных особенностях развития интереса подростков к наркотикам. На наш взгляд, родители должны отнестись самым серьезным образом к обучению своих детей умению строить отношения со сверстниками, страдающими данным пристрастием.

Совершенно необходимо провести специальное занятие по правильному поведению родителей в случае, если их дети все же оказались в реальной беде [4].

В заключение следует подчеркнуть, что, придавая значение правовому решению проблемы предупреждения правонарушений подростков, мы не склонны умалять

значимость средств превентивной психологии и педагогики. Более того, правовой и психологический подходы должны органично дополнять друг друга, создавая целостное, интегративное направление социально-правовой и педагогической поддержки трудных подростков.

### Литература

1. Клейберг, Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах: учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: Москов. психол.-соц. ин-т, 2006. – 304 с.

2. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учебн.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 240 с.

3. Назарова, И.Г. Подготовка педагогов к социально-педагогической работе по профилактике безнадзорности и правонарушений учащихся / И.Г. Назарова // Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Материалы науч.-практ. конф. – Ярославль: Изд-во «Литера», 2008. – 289 с.

4. Ягудин, З.Г. Трудный подросток в современном российском обществе: поиск эффективных технологий перевоспитания: монография / З.Г. Ягудин. – М.: Изд-во «Мир», 2007. – 195 с.

## РОЛЬ ШКОЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ В САМООЗДОРОВЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

С.Н. Румянцева

**Ключевые слова:** самооздоровление школьников, школьная библиотека, творчество.

Гуманистическое обновление системы образования в условиях социально-экономических и демографических реформ в России выдвигает задачи воспитания, обучения и развития здорового человека в разряд приоритетных. В концепции демографического развития Российской Федерации до 2015 г. и в национальной доктрине образования Российской Федерации массовой школе отводится ключевая роль.

Здоровье – важнейшая предпосылка правильного формирования характера, успешного усвоения знаний, развития инициативы, силы воли, природных способностей.

Нормальное развитие и функционирование человека возможны только в том случае, если у него сформировано позитивное отношение к самому себе.

Задача школы на современном этапе – способствовать формированию позитивного отношения обучающихся к самим себе и своему здоровью.

Таким образом, рассматривая социальный заказ в современном обществе в отношении воспитания и обучения подрастаю-

щего поколения и состояние дел в системе школьного образования, можно выделить следующие противоречия:

– противоречие между социальной ситуацией, в которой происходит постоянное ухудшение здоровья школьников, и отсутствием в базисном учебном плане (БУП) часов, отведенных на формирование культуры здоровья, культуры самооздоровления;

– противоречие между недостаточным развитием у обучающихся жизненных знаний, умений, навыков в области предупреждения поведенческих рисков, недостаточным умением обучающихся и выпускников массовой школы успешно адаптироваться в жизни, найти в ней свое место (как следствие – растущее число суицидов среди учащихся 11-х классов и школьников вообще), и низким уровнем учебной и профилактической работы по предупреждению поведенческих рисков у детей в учебное и внеурочное время.

Результаты научных исследований показывают, что успешность обучения в настоящее время достигается ценой интенсификации умственной деятельности

учащихся, обусловленной повышенным объемом учебной нагрузки в условиях дефицита учебного времени. Для многих учащихся характерны постоянное психоэмоциональное напряжение, сокращение продолжительности сна, длительное пребывание в сидячей позе, снижение двигательной активности и времени пребывания на свежем воздухе. Комплексное воздействие неблагоприятных факторов учебного процесса приводит к ухудшению адаптационных резервов растущего организма, формированию функциональных расстройств и хронической патологии.

Образовательные учреждения являются единственной системой общественного воспитания, охватывающей в течение продолжительного периода всю детско-подростковую популяцию страны. Большую часть дня (более 70% времени) учащиеся проводят в стенах школы. Время обучения в образовательном учреждении совпадает с периодом роста и развития ребенка.

В последнее время много пишут и говорят о здоровьесберегающих учебных технологиях, но осуществление профилактических и оздоровительных технологий в образовательном учреждении не может быть единственной и достаточной панацеей сохранения и укрепления здоровья школьника. Все педагогические системы, начиная с древнейших времен и до наших дней, в той или иной степени решали вопросы сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

В России до настоящего времени отсутствовали системные подходы к маркетингу профилактических программ в отношении детского населения. Статистика показывает, что почти все учащиеся – 1–4-х классов (88%) и 5–11-х классов (более 90%) отмечают значимость здоровья. Оценивают состояние своего здоровья как хорошее 63,8% учащихся младших классов, 56,4% – средних и 49,1% – старших классов. Неудовлетворительно характеризуют свое здоровье 3,7% школьников.

Для решения задач по организации здоровьесберегающей деятельности в системе

образования учителя, исследовательские коллективы предлагают:

- создавать спецмедгруппы;
- организовывать родительские лектории по вопросам суицидального поведения несовершеннолетних;
- повышать качество школьного питания;
- обучать детей основам правильного питания;
- организовывать летний отдых детей и т.д.

Все эти предлагаемые и вводимые мероприятия необходимы и своевременны, но пока не рассматривается вопрос о возможности активной самооздоровительной деятельности самих школьников.

По определению здоровья, данному ВОЗ в 1946 г. и дополненному в 1977 г. следует, что «для укрепления здоровья требуется информация и определенные жизненные навыки...». Для достижения высокого уровня здоровья школьников необходимо рассматривать влияние факторов школы, к которым относятся:

- здоровьесберегающий потенциал школы;
- здоровьесберегающая деятельность школы;
- эффективность здоровьесберегающего образовательного процесса.

Из факторов школы вытекают параметры уровня культуры здоровья школьников, к которым относятся: гигиеническая культура, режим дня, психологические аспекты восприятия учебного материала, мотивация чтения литературы оздоровительной тематики, основы физической культуры школьников.

Очевидно, что не существует методов непосредственной оценки уровня культуры здоровья, поэтому мы предлагаем оценить этот уровень по результатам его воздействия на физическое развитие организма, так как знания культуры здоровья должны воплощаться в реальные действия школьника по повышению его физического здоровья (рис. 1).



Рис. 1. Схема формирования физического здоровья школьника

В работу по реализации программы по сохранению и укреплению здоровья школьников предполагается привлечение разных специалистов: учителей, медиков, психологов, работников общественного питания, воспитателей учреждений дошкольного образования и др. Ничего не сказано лишь о роли школьной библиотеки. А ведь сегодня доступная информация, полученная из авторитетных источников (каковым является школьная библиотека), является важным залогом правильного воздействия на процесс самовоспитания современного школьника. Роль же самовоспитания никто не берется умалять. Тем более, что техническое оснащение спортивных залов, медицинских кабинетов учреждений образования оставляет желать лучшего.

Школьная библиотека является важным звеном учебно-воспитательной системы школы. Кому же, как не ей, близки и понятны проблемы ее читателей-учеников!

Параметры уровня культуры здоровья школьников формируются в процессе целенаправленной деятельности школьной библиотеки. С этой целью школьная библиотека комплекует тематический фонд литературы по сохранению и укреплению здоровья школьников, ориентированию их в осознании ценности собственного здоровья. Также школьная библиотека организует тематические мероприятия по пропаганде здорового образа жизни среди школьников.

Практическое воплощение знаний школьников, полученных в результате деятельности школьной библиотеки, реали-

зуется в организации различных спортивных клубов, секций, на уроках физической культуры, в процессе утренней зарядки, физкультминуток на уроках; под руководством тренера учащиеся разрабатывают для себя комплекс индивидуальных физических упражнений.

Таким образом, в процессе целенаправленной деятельности школьной библиотеки у учащихся формируются установки на здоровый образ жизни и на самооздоровление.

Для школьной библиотеки на первый план выступают те проблемы, помощи в решении которых требует современная школа. В числе важнейших – формирование у детей и подростков установок на здоровый образ жизни, осознание ценности здоровья.

Судя по публикациям в педагогической печати, педагоги ждут развития информационных функций школьной библиотеки в этом направлении.

Важное место в работе школьной библиотеки должны занять такие методы библиотечно-информационного обслуживания, как библиотерапия, арт-терапия, диалоговые формы. Неоценимую роль играет театральное творчество самого ребенка, то есть освоение им позиции автора на практике. Именно эта позиция дает возможность человеку посмотреть на обстоятельства, события и отношения объективно, т.е. мудро.

Терапия творчеством и педагогика творчества не случайно признаны ныне уникальными средствами, факторами личностного роста – особенно если речь идет о ребенке, подростке.

Занятия в творческом объединении «Театр здоровья» (ТР-студия) МОУ «Бесоновская средняя общеобразовательная школа» Тетюшского района Республики Татарстан – не только эмоциональная зарядка, но и последовательное осмысление влияния вредных привычек на здоровье человека, на его будущее. Воспитанники этого объединения, работающие под руко-

водством автора данной статьи – призеры республиканских конкурсов школьных театров здоровья.

Объективированный в авторском тексте жизненный материал рассматривается маленьким актером с собственной позиции, выступающей в роли судьбы. В процессе такого осмысления и происходит переосмысление своего жизненного опыта, изменение, личностный рост «актера». В процессе терапии творчеством происходит открытие ценности мира, не противостоящего человеку, но родственного ему. Это повышает самооценку ребенка, самоуважение. Часто из замкнутого подростка в процессе актерского творчества выходит самодостаточный, коммуникабельный человек, способный отстаивать свою гражданскую позицию.

В чем магия искусства? В чем магия слова? Искусство выводит человека к лицезрению и сущностному переживанию общечеловеческих ценностей. Взаимодействие детской души с нравственным зарядом авторского текста потрясает ее, порождает катарсис – благотворный эмоциональный взрыв, способствующий реинтеграции личности, обретению ее связей с миром, открытию своей подлинной природы. Это помогает ребенку, подростку обрести смысл своей жизни, подняться над ложными стереотипами, увидеть в обыденном – вечное.

В этой работе важно не упустить самый глубокий смысл художественного произведения, открыть его вместе с читателем-актером и читателем-зрителем. Библиотекарь должен каждый раз заново определять, какой элемент произведения нужно затронуть, чтобы включился эмоционально насыщенный процесс лечения театральным творчеством.

К занятиям театральным творчеством можно привлечь родителей школьников, непосредственно заинтересованных в сохранении здоровья своих детей, в развитии их творческих способностей. Совместная деятельность детей и родителей еще больше сблизит их, даст благотворную почву



для обсуждения проблем современной молодежи.

Тесное взаимодействие культуры и образования в процессе развития ребенка, подростка способствует противостоянию негативным воздействиям среды. Устное и письменное слово – уникальный инструмент воздействия на психику человека, на уровень его развития, на культуру поведения. Усвоенные человеком правила культуры поведения превращаются в ценное качество личности – воспитанность. Основа культуры общения – гуманное отношение человека к человеку, к себе самому. Занятия театральным творчеством развивают культуру речи детей и подростков, общую культуру личности.

Таким образом, театральные творческие объединения детей и подростков при школьных библиотеках – это еще один шаг к декларируемой на государственном уровне гуманизации образования, ориентированного на самоопределение и самореализацию личности, готовой к активной созидательной деятельности. Это один из методов самооздоровления детей и юношества.

В работе с детьми всегда на первый план выдвигаются вера в творческие способности человека, мобилизация латентных творческих сил, которая несет в себе целебный заряд. И хотя латентные способности каждого ребенка различны, всегда возможны их активизация и развитие. Увидев в школьной библиотеке выставку картин русских художников, познакомившись с их биографией, ребенок задается вопросом: «А я смогу?» Это и послужит началом занятий художественным творчеством. Дети, активно занимающиеся художественным творчеством, учатся концентрировать свою энергию, свои силы для преодоления препятствий и решения внешних и внутренних конфликтов. Когда благодаря занятиям изобразительным искусством дети начинают самораскрываться, осознавать свою духовную индивидуальность, – это и есть терапия творчеством, самооздоровление.

Терапия искусством реализует естественное стремление человека к биосоциальной адаптации, т.е. к самооздоровлению.

Книга, подлинно художественное произведение, возвышает и гармонизирует душу читателя. Книга лечит, поддерживает читателя в трудных житейских ситуациях. Еще с начальных классов педагоги, родители должны способствовать формированию мотивации читательской деятельности, т.е. самой потребности в чтении, приобщая молодое поколение к книжной культуре, а значит, запустить процесс «самолечения», «самооздоровления» книгой. Посредником здесь выступает школьная библиотека.

Подлинно художественное произведение всегда апеллирует к архетипам – общечеловеческим образам, несущим тысячелетний сгусток важнейших ценностей. Взаимодействие человеческой души с этими структурами и их нравственным зарядом потрясает ее, порождает катарсис – благотворный эмоциональный взрыв, способствующий реинтеграции личности, обретению ею связей с миром, открытию своей подлинной природы, т.е. самооздоровлению. Что же это за установки, обеспечивающие глубинно-проникающий эффект воздействия книги на юного читателя? Это должно быть ожидание некой жизненно-важной и своевременной информации о себе и своей судьбе, ответов на глубинно-личностные запросы и вопросы, желание разрешить свои проблемы, готовность меняться самому, открыть себя нового, свои скрытые возможности.

Можно нацелить ребят на занятия рукоделием, которое снимает эмоциональное напряжение, упорядочивает мысли; познакомиться с рецептами фитотерапии, различными видами аутогенной тренировки. Для этого достаточно в школьной библиотеке оформить тематические выставки. Особо хочется подчеркнуть роль трудового воспитания. Подборка книг о людях труда, о возвышающей роли труда в формировании личности человека – также путь к при-

общению школьников к здоровому образу жизни.

Формирование у младших школьников элементарных знаний о физической культуре – непереносимое условие сознательного овладения двигательными умениями и навыками. Практика свидетельствует, что чем больше у ребенка знаний о физической культуре, чем больше развивается у них мыслительный компонент двигательной деятельности, тем выше результаты в освоении учениками умений и приобретении ими навыков, развитие у них двигательных способностей, развитие интереса к занятиям физической культурой и спортом, формировании потребностей в них. Уроки знаний должны быть такими, чтобы учащиеся могли использовать их во время занятий избранным видом спорта и при самостоятельной работе. И здесь на помощь придет школьная библиотека, подготовив для учителя и учеников необходимую литературу. В процессе физического воспитания необходимо формировать интерес учащихся к занятиям в спортивных секциях, группах ОФП и т.д. Использование различных форм физического и духовного воспитания будет способствовать развитию активного досуга детей, приобщению их к регулярным занятиям физической культурой и спортом, а значит, – к самооздоровлению.

Природа должна лечь в основу воспитания наших детей. Речь, мышление, эмоции – все обогащается в соприкосновении с природой. Воспитать у ребенка целостное мировоззрение, т.е. воззрение на мир, подразумевает зримую образность, а не понятнейшую абстрактность. Мировоззрение целостно, потому что является синтезом чувства, разума и воли человека. В мире природы все гармонично, а воспитание

гармоничной личности, т.е. здоровой физически, психически и духовно, – и есть цель современного образования.

Для детей младшего возраста очень полезны импровизированные сцены из жизни животных. Дети сами являются здесь и актерами, и зрителями. Задача библиотекаря – подобрать для таких импровизаций подходящую литературу, а за выдумкой дело не встанет! Таким образом, в процессе приобщения к миру природы у ребенка происходит постижение самого себя как части природы, т.е. самооздоровление.

Туризм – это еще один из методов самооздоровления школьников. Для подростков и юношества наиболее приемлемой формой приобщения к природе является пешеходный туризм. Он содействует умственному и физическому развитию школьников, укреплению их здоровья. Перед походом школьники самостоятельно изучают литературу о тех местах, куда собираются проложить туристский маршрут, о достопримечательностях, исторических памятниках, рельефе местности. Для этого они обязательно придут в школьную библиотеку. В нашей школе объединение «Пешеходный туризм» возглавляет Почетный работник общего образования РФ, выпускник геологического факультета КГУ 1975 года, учитель географии Неткасов Анатолий Иванович. Его воспитанники – победители республиканского конкурса степенных (туристских) походов среди школьников.

Школьная библиотека располагает целым арсеналом средств для самооздоровления своих читателей – школьников. Выше раскрыты лишь некоторые из них. Хочется отметить, что такая работа не потребует дополнительных бюджетных средств, является доступной и действенной. ■

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ 6–9-х КЛАССОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Н.Н. Кисапов, М.Н. Чапурин, Е.Н. Симзяева

**Ключевые слова:** физическая культура личности, мотивационный компонент, эмоциональный компонент, волевой компонент, познавательный компонент, интерес к физической культуре и спорту.

Стратегической целью обучения школьников в образовательной области «физическая культура» выступает формирование физической культуры личности, как ее интегральной характеристики, обуславливающей готовность к активному творческому присвоению ценностей современной физической культуры для сохранения и укрепления личного здоровья, физического совершенствования, успешности будущей профессиональной деятельности.

Формирование физической культуры личности обеспечивается через решение системы взаимосвязанных задач, таких как:

1) формирование осознанного и ответственного интереса к избранному виду физических упражнений;

2) вооружение знаниями, необходимыми для творческого управления своей деятельностью в области избранного вида физических упражнений;

3) вооружение способами творческого применения избранного вида физических упражнений с учетом своих потребностей, способностей и конкретных условий;

4) сохранение и укрепление здоровья;

5) развитие двигательных способностей;

6) развитие функциональных возможностей организма.

Таким образом, формирование у школьников интереса к физической культуре и спорту является одной из актуальных проблем теории и практики физического воспитания.

В.И.Лях [6] к числу базовых задач, решение которых обеспечивает достижение цели формирования личной физической культуры, относит: 1) формирование у

школьников мотивации к занятиям физической культурой; 2) формирование понимания смысла занятий личной физической культурой.

Образовательная, гуманистическая направленность физического воспитания, стремление воспитать интерес, сформировать потребности здорового образа жизни в подростковом периоде с сохранением его на всю жизнь характерны и для школьной физической культуры зарубежных стран [1, 5].

Наряду с этим, результаты экспериментальных исследований показывают, что с удовольствием посещают уроки физической культуры 77,4% учащихся третьих и только 36% учащихся одиннадцатых классов, а 9,4% старшеклассников считают эти уроки ненужными. Традиционная форма проведения занятий вызывает интерес только у 32% учеников, 50% предпочитают уроки с игровой направленностью, а 42% старшеклассников хотят заниматься на уроках конкретным видом спорта [4]. Как результат, активный, устойчивый интерес к физической культуре и спорту сформирован лишь у 4,7% выпускников школ [2, 3].

Для изучения степени эффективности воздействия традиционных подходов к физическому воспитанию школьников на формирование у них интереса к физической культуре и спорту, нами было проведено экспериментальное исследование: 1) мотивационных предпочтений учащихся 6–9 классов к физкультурно-спортивной деятельности; 2) интереса учащихся 6–9 классов к физической культуре и спорту.

Для измерения и оценки мотивационных предпочтений школьников при занятиях физической культурой и спортом

применялся модифицированный нами вариант анкеты, разработанной сотрудниками Санкт-Петербургского научно-исследовательского института физической культуры.

Испытуемым предлагалось ответить, насколько та или иная причина занятий физической культурой и спортом значима для них.

Содержание анкеты включало 8 групп суждений, относящихся к значимым мо-

тивам занятий физкультурно-спортивной деятельностью (табл. 1).

Для измерения и оценки интереса школьников к физической культуре и спорту применялась разработанная нами анкета закрытого типа «Интерес к физической культуре и спорту», в которой предлагалось школьникам выбрать один из четырех ответов на каждый из 23 поставленных вопросов.

Таблица 1

**Мотивы занятий физической культурой и спортом  
и соответствующие им суждения испытуемых**

| <b>Мотивы занятий физической культурой и спортом</b>   |
|--|
| <b>I. ПОТРЕБНОСТЬ В ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ</b>        |
| Чувствовать себя бодрее, активнее                      |
| Снизить уровень напряженности                          |
| Получать удовольствие от физической активности         |
| Разрядиться  |
| Быть физически активным вместе со сверстниками         |
| Снять напряжение, расслабиться                         |
| Заниматься тем, что лучше всего получается             |
| Испытать мышечную усталость                            |
| <b>II. МОТИВ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЗНАНИЯ</b>                 |
| Показать свои способности другим                       |
| Наслаждаться возможностью проявить себя                |
| Пытаться победить в соревнованиях                      |
| Получить признание своих достижений                    |
| Достигнуть того, что другие не могут                   |
| Получить удовольствие от победы в соревновании         |
| <b>III. МОТИВ ОБЩЕНИЯ</b>                              |
| Проводить время с друзьями                             |
| Находить новых друзей                                  |
| <b>IV. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ МОТИВ</b>                        |
| Узнать больше о своих возможностях                     |
| Получить новые знания о спорте                         |
| <b>V. СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЕ МОТИВЫ</b>                      |
| Сравнить свои способности со способностями сверстников |
| Удовлетворить потребность в соревновании               |
| Испытать себя в новых видах спорта                     |
| Вызывать соперника на соревнование                     |
| Наслаждаться спортивным соревнованием                  |
| Оценивать себя и сравнить с другими                    |

Окончание табл. 1

| <b>VI. МОТИВ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ</b> |
|---|
| Избежать проблем со здоровьем                     |
| Улучшить самочувствие                             |
| Иметь крепкий здоровый организм                   |
| Следовать рекомендациям врача                     |
| Уметь предотвратить проблемы со здоровьем         |
| Поддерживать хорошее здоровье                     |
| Предотвратить наследственную болезнь              |
| Чувствовать себя вполне здоровым                  |
| Оправиться от болезни, восстановиться             |
| <b>VII. МОТИВ ТЕЛЕСНОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ</b>      |
| Похудеть  |
| Выглядеть моложе, красивее                        |
| Снизить вес тела                                  |
| Обладать хорошим телом                            |
| Уметь управлять своим весом                       |
| Улучшить свою фигуру                              |
| Сжигать лишние калории                            |
| Стать более привлекательным                       |
| <b>VIII. МОТИВ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</b>           |
| Развивать свою силу                               |
| Стать более проворным, ловким                     |
| Улучшить свою выносливость                        |
| Развивать гибкость тела                           |
| Стать гораздо сильнее                             |
| Стать более гибким                                |
| Развить свои навыки                               |
| Развивать мускулатуру                             |
| Развивать быстроту движений и реакцию             |

На основании ответов испытуемых рассчитывалось среднее значение (в баллах) по каждому из изучаемых нами проявлений интереса к физической культуре и спорту:

I. Отношение к урокам физической культуры в школе.

II. Эмоциональный компонент интереса к физической культуре и спорту.

III. Мотивационный компонент интереса к физической культуре и спорту.

IV. Волевой компонент интереса к физической культуре и спорту.

V. Познавательный компонент интереса к физической культуре и спорту.

VI. Интерес к физической культуре и спорту (определялся как среднее арифметическое показателей структурных компонентов).

VII. Физкультурно-спортивная активность.

В исследовании приняли участие 1459 учащихся 6–9 классов средних общеобразовательных школ Чувашской Республики.

Достоверность различий между среднегрупповыми значениями изучаемых признаков мотивационных предпочтений и интереса к физической культуре и спорту оценивалась с помощью *t*-критерия Стьюдента.

В табл. 2 приведены показатели мотивационных предпочтений школьников 6–9 классов в физкультурно-спортивной деятельности.

Анализируя экспериментальные данные, можно отметить, что первое место в иерархии мотивов занятий физической культурой и спортом во всех возрастах занимает мотив физического развития: его значения находятся в диапазоне от 3,71 до 4,16 балла. При этом наиболее высокие показатели этого мотива наблюдались в 7–9 классах. На второй позиции по значимости во всех классах находится познавательный мотив: от 3,47 до 3,80 балла.

Наименее значим во всех изучаемых возрастах мотив телесной привлекательности: от 2,66 до 2,91 балла. Относительно

небольшое значение испытуемые придают и мотиву социального признания (от 2,82 до 3,49 балла).

Остальные мотивы занимают среднее положение в иерархии мотивационных предпочтений.

За время обучения с 6-го по 9 класс мотивационные предпочтения школьников существенно не изменились. Можно выделить только возрастную тенденцию усиления значимости мотива физического развития (от 3,71 до 4,16 балла,  $P = 0,07$ ) и ослабления мотива общения (от 3,49 до 3,01 балла,  $P = 0,011$ ).

Рассматривая возрастную динамику мотивационных предпочтений, по годам обучения можно выделить следующие закономерности:

Таблица 2

**Возрастная динамика мотивационных предпочтений школьников 6–9-х классов в физкультурно-спортивной деятельности, баллы**

| Класс,<br>кол-во человек  | Мотивы занятий физической культурой и спортом |             |             |             |             |             |             |             |
|---|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|   | I   | II          | III         | IV          | V           | VI          | VII         | VIII        |
| VI класс, n=37  | <b>3.16</b>                                   | <b>3.15</b> | <b>3.49</b> | <b>3.47</b> | <b>3.16</b> | <b>3.32</b> | <b>2.79</b> | <b>3.71</b> |
| δ   | 1.21  | 1.28        | 1.39        | 1.53        | 1.42        | 1.21        | 1.20        | 1.25        |
| VII класс, n=108  | <b>3.59</b>                                   | <b>3.49</b> | <b>3.63</b> | <b>3.80</b> | <b>3.48</b> | <b>3.58</b> | <b>2.91</b> | <b>4.12</b> |
| δ   | 0.96  | 1.09        | 1.29        | 1.11        | 1.00        | 0.85        | 0.87        | 1.07        |
| VIII класс, n=88  | <b>3.50</b>                                   | <b>3.18</b> | <b>3.41</b> | <b>3.73</b> | <b>3.26</b> | <b>3.67</b> | <b>2.76</b> | <b>4.10</b> |
| δ   | 0.72  | 0.86        | 1.07        | 0.95        | 0.93        | 0.68        | 0.87        | 0.69        |
| IX класс, n=34  | <b>3.30</b>                                   | <b>2.82</b> | <b>3.01</b> | <b>3.76</b> | <b>3.01</b> | <b>3.39</b> | <b>2.66</b> | <b>4.16</b> |
| δ   | 0.80  | 0.89        | 1.06        | 1.02        | 0.99        | 0.70        | 0.65        | 0.76        |
| <i>Достоверность различий между показателями мотивов учащихся различных классов по t-критерию (P)</i> |   |             |             |             |             |             |             |             |
| VI – VII классы   | 0.03  | 0.12        | 0.57        | 0.16        | 0.14        | 0.16        | 0.51        | 0.06        |
| VI – VIII классы  | 0.06  | 0.86        | 0.76        | 0.25        | 0.63        | 0.04        | 0.87        | 0.03        |
| VI – IX классы  | 0.56  | 0.22        | 0.11        | 0.35        | 0.62        | 0.76        | 0.57        | 0.07        |
| VII – VIII классы   | 0.43  | 0.04        | 0.21        | 0.65        | 0.13        | 0.42        | 0.22        | 0.84        |
| VII – IX классы   | 0.11  | 0.00        | 0.01        | 0.87        | 0.02        | 0.25        | 0.12        | 0.85        |
| VIII – IX классы  | 0.20  | 0.04        | 0.07        | 0.87        | 0.19        | 0.05        | 0.54        | 0.65        |

*Примечание:* P – вероятность того, что показатели сравниваемых выборок испытуемых не отличаются друг от друга;

δ – показатель стандартного отклонения среднего значения показателя в выборке испытуемых.

- в седьмом классе существенно усиливается значимость мотива эмоциональной привлекательности (от 3,16 до 3,59 балла,  $P=0,03$ ) и мотива физического развития (от 3,71 до 4,12 балла,  $P=0,06$ );

- в седьмом–восьмом классах существенно повышается значимость мотива сохранения и укрепления здоровья (от 3,32 до 3,67 балла,  $P= 0,04$ );

- в восьмом классе существенно снижается значимость мотива социального признания (от 3,49 до 3,18 балла,  $P=0,04$ );

- в девятом классе наблюдается дальнейшее ослабление мотива социального признания (от 3,18 до 2,82 балла,  $P = 0,04$ ), мотива общения (от 3,41 до 3,01 балла,  $P = 0,07$ ), соревновательного мотива (от 3,48 до 3,01 балла,  $P = 0,02$ ), мотива сохранения и укрепления здоровья (от 3,67 до 3,39 балла,  $P = 0,05$ ).

В табл. 3 приводятся показатели мотивационных предпочтений школьников – учащихся 6–9 классов.

Установлена высокая мотивационная значимость мотива физического развития (от 3,45 до 3,84 балла), познавательного мотива (от 3,50 до 3,88 балла) и мотива сохранения и укрепления здоровья (от 3,48 до 3,66 балла).

Наименее значимыми мотивами занятий физической культурой и спортом являются мотив социального признания (от 2,88 до 3,12 балла), соревновательный мотив (от 2,93 до 3,20 балла) и мотив телесной привлекательности (от 2,84 до 3,07 балла).

Потребность в двигательной активности занимает среднее положение в иерархии мотивов. Значимость этого мотива в 6–9 классах существенно не изменяется.

Значимость мотива социального признания с возрастом постепенно снижается и достигает в 9 классе 2,88 балла ( $P \leq 0,001$ ). Также с возрастом наблюдается снижение значимости мотива общения (от 3,68 балла в 6 классе до 3,23 – в 9 классе ( $P=0,08$ )).

Таблица 3

**Возрастная динамика мотивационных предпочтений школьников 6–9-х классов в физкультурно-спортивной деятельности, баллы**

| Класс,<br>кол-во человек  | Мотивы занятий физической культурой и спортом |             |             |             |             |             |             |             |
|---|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|   | I   | II          | III         | IV          | V           | VI          | VII         | VIII        |
| VI класс, n=48  | <b>3.40</b>                                   | <b>3.12</b> | <b>3.68</b> | <b>3.66</b> | <b>3.20</b> | <b>3.66</b> | <b>3.07</b> | <b>3.84</b> |
| $\delta$  | 0.88  | 1.02        | 1.33        | 1.31        | 0.94        | 0.96        | 0.99        | 0.92        |
| VII класс, n=109  | <b>3.36</b>                                   | <b>3.04</b> | <b>3.21</b> | <b>3.50</b> | <b>2.96</b> | <b>3.56</b> | <b>3.06</b> | <b>3.84</b> |
| $\delta$  | 0.65  | 0.87        | 1.05        | 1.05        | 0.80        | 0.63        | 0.82        | 0.68        |
| VIII класс, n=99  | <b>3.33</b>                                   | <b>2.93</b> | <b>3.26</b> | <b>3.88</b> | <b>2.93</b> | <b>3.60</b> | <b>3.00</b> | <b>3.80</b> |
| $\delta$  | 0.70  | 0.87        | 1.08        | 0.79        | 0.81        | 0.66        | 0.88        | 0.73        |
| IX класс, n=42  | <b>3.25</b>                                   | <b>2.88</b> | <b>3.23</b> | <b>3.56</b> | <b>3.03</b> | <b>3.48</b> | <b>2.84</b> | <b>3.72</b> |
| $\delta$  | 0.79  | 0.96        | 1.07        | 0.93        | 0.83        | 0.64        | 0.87        | 0.71        |
| <i>Достоверность различий между показателями мотивов учащихся различных классов по t-критерию (P)</i> |   |             |             |             |             |             |             |             |
| VI – VII классы   | 0.63  | 0.01        | 0.09        | 0.77        | 0.01        | 0.48        | 0.88        | 0.99        |
| VI – VIII классы  | 0.51  | 0.01        | 0.20        | 0.01        | 0.01        | 0.36        | 0.60        | 0.73        |
| VI – IX классы  | 0.43  | 0.02        | 0.32        | 0.66        | 0.07        | 0.94        | 0.41        | 0.81        |
| VII – VIII классы   | 0.84  | 0.45        | 0.68        | 0.01        | 0.92        | 0.48        | 0.76        | 0.77        |
| VII – IX классы   | 0.37  | 0.33        | 0.94        | 0.75        | 0.62        | 0.46        | 0.15        | 0.31        |
| VIII – IX классы  | 0.53  | 0.78        | 0.85        | 0.04        | 0.51        | 0.31        | 0.32        | 0.53        |

Познавательный мотив усиливается в восьмом классе (от 3,50 до 3,88 балла,  $P \leq 0,001$ ), но в последующем, к 9-му классу, существенно ослабляется (до 3,56 балла,  $P = 0,04$ ).

В седьмом классе происходит существенное снижение значимости соревновательного мотива (от 3,20 до 2,96 балла,  $P \leq 0,001$ ).

Сравнивая мотивационные предпочтения мальчиков и девочек (табл. 4), можно отметить, что в 6 классе они существенно не различаются, за исключением мотива сохранения и укрепления здоровья, который для девочек более значим (3,66 против 3,22 балла у мальчиков,  $P = 0,15$ ).

В седьмом классе мальчики имеют существенное преимущество в показателях большинства мотивов: потребности в дви-

гательной активности (3,59 против 3,36 балла,  $P=0,04$ ), мотива социального признания (3,49 против 3,04 балла,  $P \leq 0,001$ ), мотива общения (3,63 против 3,21 балла,  $P = 0,01$ ), познавательного мотива (3,80 против 3,50 балла,  $P = 0,04$ ), соревновательного мотива (3,48 против 2,96 балла,  $P \leq 0,001$ ) и мотива физического развития (4,12 против 3,84 балла,  $P = 0,02$ ).

Девочки имеют более высокие показатели мотива телесной привлекательности, но только на уровне тенденции (3,06 против 2,91 балла,  $P = 0,20$ ).

Это преимущество становится значимым в восьмом классе (3,00 против 2,76 балла,  $P = 0,06$ ).

В этом возрасте мальчики так же, как и годом раньше, имеют более высокие показатели мотивов. Однако существенные

Таблица 4

**Сравнительная характеристика мотивационных предпочтений школьников и школьниц 6–9-х классов в физкультурно-спортивной деятельности, баллы**

| Класс,<br>кол-во человек | Мотивы занятий физической культурой и спортом |             |             |             |             |             |             |             |
|--------------------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                          | I   | II          | III         | IV          | V           | VI          | VII         | VIII        |
| VI класс (М), n=37       | <b>3.16</b>                                   | <b>3.15</b> | <b>3.49</b> | <b>3.47</b> | <b>3.16</b> | <b>3.32</b> | <b>2.79</b> | <b>3.71</b> |
| $\delta$                 | 1.21  | 1.28        | 1.39        | 1.53        | 1.42        | 1.21        | 1.20        | 1.25        |
| VI класс (Д), n=48       | <b>3.40</b>                                   | <b>3.12</b> | <b>3.68</b> | <b>3.66</b> | <b>3.20</b> | <b>3.66</b> | <b>3.07</b> | <b>3.84</b> |
| $\delta$                 | 0.88  | 1.02        | 1.33        | 1.31        | 0.94        | 0.96        | 0.99        | 0.92        |
| P                        | 0.29  | 0.92        | 0.52        | 0.55        | 0.88        | 0.15        | 0.24        | 0.58        |
| VII класс (М), n=108     | <b>3.59</b>                                   | <b>3.49</b> | <b>3.63</b> | <b>3.80</b> | <b>3.48</b> | <b>3.58</b> | <b>2.91</b> | <b>4.12</b> |
| $\delta$                 | 0.96  | 1.09        | 1.29        | 1.11        | 1.00        | 0.85        | 0.87        | 1.07        |
| VII класс (Д), n=109     | <b>3.36</b>                                   | <b>3.04</b> | <b>3.21</b> | <b>3.50</b> | <b>2.96</b> | <b>3.56</b> | <b>3.06</b> | <b>3.84</b> |
| $\delta$                 | 0.65  | 0.87        | 1.05        | 1.05        | 0.80        | 0.63        | 0.82        | 0.68        |
| P                        | 0.04  | 0.01        | 0.01        | 0.04        | 0.01        | 0.89        | 0.20        | 0.02        |
| VIII класс (М), n=88     | <b>3.50</b>                                   | <b>3.18</b> | <b>3.41</b> | <b>3.73</b> | <b>3.26</b> | <b>3.67</b> | <b>2.76</b> | <b>4.10</b> |
| $\delta$                 | 0.72  | 0.86        | 1.07        | 0.95        | 0.93        | 0.68        | 0.87        | 0.69        |
| VIII класс (Д), n=99     | <b>3.33</b>                                   | <b>2.93</b> | <b>3.26</b> | <b>3.88</b> | <b>2.93</b> | <b>3.60</b> | <b>3.00</b> | <b>3.80</b> |
| $\delta$                 | 0.70  | 0.87        | 1.08        | 0.79        | 0.81        | 0.66        | 0.88        | 0.73        |
| P                        | 0.11  | 0.04        | 0.34        | 0.25        | 0.01        | 0.48        | 0.06        | 0.00        |
| IX класс (М), n=34       | <b>3.30</b>                                   | <b>2.82</b> | <b>3.01</b> | <b>3.76</b> | <b>3.01</b> | <b>3.39</b> | <b>2.66</b> | <b>4.16</b> |
| $\delta$                 | 0.80  | 0.89        | 1.06        | 1.02        | 0.99        | 0.70        | 0.65        | 0.76        |
| IX класс (Д), n=42       | <b>3.25</b>                                   | <b>2.88</b> | <b>3.23</b> | <b>3.56</b> | <b>3.03</b> | <b>3.48</b> | <b>2.84</b> | <b>3.72</b> |
| $\delta$                 | 0.79  | 0.96        | 1.07        | 0.93        | 0.83        | 0.64        | 0.87        | 0.71        |
| P                        | 0.75  | 0.79        | 0.39        | 0.36        | 0.94        | 0.58        | 0.31        | 0.01        |



различия наблюдаются только в уровне развития таких мотивов, как мотив социального признания (3,18 против 2,93 балла,  $P = 0,04$ ), соревновательный мотив (3,26 против 2,78 балла,  $P = 0,06$ ) и мотив физического развития (4,10 против 3,80 балла,  $P \leq 0,001$ ).

В девятом классе сохраняется существенное преимущество мальчиков только в показателях мотива физического развития (4,16 против 3,72 балла,  $P = 0,01$ ).

Таким образом, для учащихся 6–9 классов доминирующими мотивами занятий физической культурой и спортом являются мотив физического развития и познавательный мотив. Наименее значимы мотив телесной привлекательности и мотив социального признания.

У мальчиков в 6–8 классах наблюдается усиление потребности в двигательной ак-

тивности, повышение значимости мотивов физического развития, сохранения и укрепления здоровья. В девятом классе происходит ослабление мотивов социального признания, общения, соревновательного мотива и мотива сохранения и укрепления здоровья.

Для девочек с 6-го класса снижаются значимость мотива социального признания и мотива общения, в седьмом классе – соревновательного мотива, в восьмом классе – мотива физического развития, в девятом классе – познавательного мотива и мотива сохранения и укрепления здоровья.

Уровень развития мотивов занятий физической культурой и спортом у мальчиков и девочек в 6 классе существенно не различаются. В седьмом классе начинает проявляться преимущество мальчиков в показателях мотива социального призна-

Таблица 5

**Возрастная динамика показателей интереса школьников 6–9-х классов к физической культуре и спорту, баллы**

| Класс,<br>кол-во человек   | Интерес к<br>урокам ФК | Компоненты интереса к ФК и С |             |              |              | Интерес<br>к ФК и С | Объем<br>ФСА |
|--|------------------------|------------------------------|-------------|--------------|--------------|---------------------|--------------|
|  |                        | ЭК                           | МК          | ВК           | ПК           |                     |              |
| VI класс (М), n=43   | 1.48                   | 1.60                         | 1.66        | <b>1.59</b>  | <b>1.74</b>  | <b>1.65</b>         | <b>3.99</b>  |
| $\delta$   | 0.42                   | 0.48                         | 0.42        | 0.43         | 0.45         | 0.32                | 1.41         |
| VII класс (М), n=212   | <b>1.40</b>            | <b>1.63</b>                  | <b>1.75</b> | <b>1.69</b>  | <b>1.75</b>  | <b>1.70</b>         | <b>4.10</b>  |
| $\delta$   | 0.42                   | 0.47                         | 0.50        | 0.52         | 0.50         | 0.38                | 1.42         |
| VIII класс (М), n=97   | <b>1.58</b>            | <b>1.75</b>                  | <b>1.82</b> | <b>1.74</b>  | <b>1.83</b>  | <b>1.79</b>         | <b>3.89</b>  |
| $\delta$   | 0.65                   | 0.61                         | 0.55        | 0.55         | 0.45         | 0.41                | 1.47         |
| IX класс (М), n=34   | <b>1.95</b>            | <b>1.92</b>                  | <b>1.92</b> | <b>1.98</b>  | <b>2.15</b>  | <b>1.99</b>         | <b>3.54</b>  |
| $\delta$   | 0.78                   | 0.74                         | 0.50        | 0.65         | 0.50         | 0.47                | 1.64         |
| <i>Достоверность различий между показателями интереса учащихся различных классов по t-критерию (P)</i> |                        |                              |             |              |              |                     |              |
| VI – VII классы  | 0.33                   | 0.67                         | 0.46        | 0.63         | 0.60         | 0.91                | 0.38         |
| VI – VIII классы   | 0.35                   | 0.15                         | 0.09        | 0.12         | 0.28         | 0.05                | 0.72         |
| VI – IX классы   | $\leq 0,001$           | 0.01                         | 0.03        | 0.01         | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$        | 0.09         |
| VII – VIII классы  | 0.01                   | 0.05                         | 0.23        | 0.44         | 0.17         | 0.08                | 0.25         |
| VII – IX классы  | $\leq 0,001$           | $\leq 0,001$                 | 0.06        | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$        | 0.04         |
| VIII – IX классы   | 0.01                   | 0.20                         | 0.35        | 0.04         | $\leq 0,001$ | 0.02                | 0.25         |

*Примечание:* ЭК – эмоциональный компонент; МК – мотивационный компонент; ВК – волевой компонент; ПК – познавательный компонент; ФСА – физкультурно-спортивная активность.

ния, соревновательного мотива и мотива физического развития. Для девочек более значимым становится мотив телесной привлекательности. Эти различия в мотивационных предпочтениях сохраняются до девятого класса.

В табл. 5 приведены показатели интереса к физической культуре и спорту школьников 6–9 классов. Установлено, что интерес учащихся к урокам физической культуры от 6-го к 9-му классу постепенно снижается (от 1,48 до 1,95 балла,  $P \leq 0,001$ ), при этом наиболее ярко эта тенденция проявляется в девятом классе.

Аналогичная динамика наблюдается и в показателях интереса к занятиям физической культурой и спортом: от 6-го к 9-му классу происходит снижение интереса (от 1,65 до 1,99 балла,  $P \leq 0,001$ ).

Рассматривая динамику показателей структурных компонентов интереса, можно заметить, что все они изменяются однонаправленно: снижаются от 6-го к 9-му классу.

Различия статистически достоверны. Обращает внимание, что наиболее развитым во всех возрастах является эмоциональный компонент интереса (от 1,60 до 1,92 балла). Наименее развит познавательный компонент: его значения находятся в диапазоне от 1,74 до 2,15 балла.

Мотивационный и волевой компоненты по уровню своего развития занимают среднее положение.

Объем физкультурно-спортивной активности постепенно снижается от 4,10 балла в седьмом классе до 3,54 балла в девятом классе ( $P \leq 0,001$ ).

Те же возрастные тенденции в динамике показателей интереса к физической культуре и спорту наблюдаются у девочек: все изучаемые нами показатели интереса существенно снижаются от 6-го к 9-му классу: интерес к урокам физической культуры – от 1,43 до 2,09 балла, интерес к физической культуре и спорту – от 1,71 до 2,18 балла, объем физкультурно-спор-

Таблица 6

**Возрастная динамика показателей интереса школьников 6–9-х классов к физической культуре и спорту, баллы**

| Класс,<br>кол-во человек   | Интерес к<br>урокам ФК | Компоненты интереса к ФК и С |              |             |              | Интерес<br>к ФК и С | Объем<br>ФСА |
|--|------------------------|------------------------------|--------------|-------------|--------------|---------------------|--------------|
|  |                        | ЭК                           | МК           | ВК          | ПК           |                     |              |
| VI класс (Д), n=66   | <b>1.43</b>            | <b>1.63</b>                  | <b>1.73</b>  | <b>1.75</b> | <b>1.72</b>  | <b>1.71</b>         | <b>3.49</b>  |
| $\delta$   | 0.47                   | 0.46                         | 0.45         | 0.54        | 0.48         | 0.37                | 1.26         |
| VII класс (Д), n=192   | 1.56                   | <b>1.79</b>                  | <b>1.94</b>  | <b>1.84</b> | <b>1.92</b>  | <b>1.87</b>         | <b>3.45</b>  |
| $\delta$   | 0.53                   | 0.55                         | 0.66         | 0.56        | 0.53         | 0.43                | 1.44         |
| VIII класс (Д), n=108  | 1.67                   | 1.77                         | 2.04         | 1.93        | 2.10         | <b>1.96</b>         | <b>3.56</b>  |
| $\delta$   | 0.67                   | 0.55                         | 0.55         | 0.57        | 0.53         | 0.44                | 1.22         |
| IX класс (Д), n=42   | <b>2.09</b>            | <b>2.09</b>                  | <b>2.28</b>  | <b>2.04</b> | <b>2.30</b>  | <b>2.18</b>         | <b>2.87</b>  |
| $\delta$   | 1.05                   | 0.64                         | 0.64         | 0.55        | 0.55         | 0.50                | 1.22         |
| <i>Достоверность различий между показателями интереса учащихся различных классов по t-критерию (P)</i> |                        |                              |              |             |              |                     |              |
| VI – VII классы  | 0.05                   | 0.02                         | 0.01         | 0.18        | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$        | 0.64         |
| VI – VIII классы   | 0.01                   | 0.08                         | $\leq 0,001$ | 0.04        | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$        | 0.71         |
| VI – IX классы   | $\leq 0,001$           | $\leq 0,001$                 | $\leq 0,001$ | 0.01        | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$        | 0.01         |
| VII – VIII классы  | 0.17                   | 0.66                         | 0.27         | 0.27        | 0.01         | 0.17                | 0.32         |
| VII – IX классы  | $\leq 0,001$           | $\leq 0,001$                 | $\leq 0,001$ | 0.05        | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$        | 0.03         |
| VIII – IX классы   | $\leq 0,001$           | $\leq 0,001$                 | 0.02         | 0.28        | 0.04         | 0.01                | $\leq 0,001$ |

тивной активности – от 3,49 до 2,87 балла (табл. 6).

Различия между показателями интереса в шестом и девятом классах статистически достоверны ( $P \leq 0,001$ ).

Сравнительный анализ показателей интереса мальчиков и девочек к физической культуре и спорту (табл. 7) показывает, что в шестом классе они существенно не различаются.

В седьмом классе мальчики имеют существенное преимущество во всех показателях интереса к физической культуре и спорту: в отношении к урокам физической культуры (1,40 балла против 1,56), отношении к занятиям физической культурой и спортом (1,70 балла против 1,87 балла), в объеме времени, уделяемом на занятия физическими упражнениями (4,10 балла

против 3,45). Различия статистически достоверны ( $P \leq 0,001$ ).

В восьмом классе сохраняется преимущество мальчиков в показателях интереса к занятиям физической культурой и спортом (1,79 против 1,96 балла,  $P \leq 0,001$ ) за счет более высокого развития мотивационного, волевого и познавательного компонентов. У них наблюдаются высокие показатели объема физкультурно-спортивной активности (3,89 против 3,56 балла,  $P = 0,08$ ).

В девятом классе у мальчиков выше показатели мотивационного компонента интереса (1,92 против 2,28 балла,  $P = 0,01$ ). Преимущество в показателях интереса к занятиям физической культурой и спортом проявляется только на уровне тенденции (1,99 против 2,18 балла,  $P = 0,10$ ).

Таблица 7

**Сравнительная характеристика интереса школьников и школьниц 6–9-х классов к физической культуре и спорту, баллы**

| Класс,<br>кол-во человек | Интерес к<br>урокам ФК | Компоненты интереса к ФК и С |              |              |              | Интерес<br>к ФК и С | Объем<br>ФСА |
|--------------------------|------------------------|------------------------------|--------------|--------------|--------------|---------------------|--------------|
|                          |                        | ЭК                           | МК           | ВК           | ПК           |                     |              |
| VI класс (М), n=43       | <b>1.48</b>            | <b>1.60</b>                  | <b>1.66</b>  | <b>1.59</b>  | <b>1.74</b>  | <b>1.65</b>         | <b>3.99</b>  |
| δ                        | 0.42                   | 0.48                         | 0.42         | 0.43         | 0.45         | 0.32                | 1.41         |
| VI класс (Д), n=66       | <b>1.43</b>            | <b>1.63</b>                  | <b>1.73</b>  | <b>1.75</b>  | <b>1.72</b>  | <b>1.71</b>         | <b>3.49</b>  |
| δ                        | 0.47                   | 0.46                         | 0.45         | 0.54         | 0.48         | 0.37                | 1.26         |
| P                        | 0.58                   | 0.74                         | 0.4          | 0.12         | 0.84         | 0.39                | 0.06         |
| VII класс (М), n=212     | <b>1.40</b>            | <b>1.63</b>                  | <b>1.75</b>  | <b>1.69</b>  | <b>1.75</b>  | <b>1.70</b>         | <b>4.10</b>  |
| δ                        | 0.42                   | 0.47                         | 0.50         | 0.52         | 0.50         | 0.38                | 1.42         |
| VII класс (Д), n=192     | <b>1.56</b>            | <b>1.79</b>                  | <b>1.94</b>  | <b>1.84</b>  | <b>1.92</b>  | <b>1.87</b>         | <b>3.45</b>  |
| δ                        | 0.53                   | 0.55                         | 0.66         | 0.56         | 0.53         | 0.43                | 1.44         |
| P                        | $\leq 0,001$           | $\leq 0,001$                 | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$        | $\leq 0,001$ |
| VIII класс (М), n=97     | <b>1.58</b>            | <b>1.75</b>                  | <b>1.82</b>  | <b>1.74</b>  | <b>1.83</b>  | <b>1.79</b>         | <b>3.89</b>  |
| δ                        | 0.65                   | 0.61                         | 0.55         | 0.55         | 0.45         | 0.41                | 1.47         |
| VIII класс (Д), n=108    | <b>1.67</b>            | <b>1.77</b>                  | <b>2.04</b>  | <b>1.93</b>  | <b>2.10</b>  | <b>1.96</b>         | <b>3.56</b>  |
| δ                        | 0.67                   | 0.55                         | 0.55         | 0.57         | 0.53         | 0.44                | 1.22         |
| P                        | 0.30                   | 0.81                         | 0.01         | 0.02         | $\leq 0,001$ | $\leq 0,001$        | 0.08         |
| IX класс (М), n=34       | <b>1.95</b>            | <b>1.92</b>                  | <b>1.92</b>  | <b>1.98</b>  | <b>2.15</b>  | <b>1.99</b>         | <b>3.54</b>  |
| δ                        | 0.78                   | 0.74                         | 0.50         | 0.65         | 0.50         | 0.47                | 1.64         |
| IX класс (Д), n=42       | <b>2.09</b>            | <b>2.09</b>                  | <b>2.28</b>  | <b>2.04</b>  | <b>2.30</b>  | <b>2.18</b>         | <b>2.87</b>  |
| δ                        | 1.05                   | 0.64                         | 0.64         | 0.55         | 0.55         | 0.50                | 1.22         |
| P                        | 0.52                   | 0.28                         | 0.01         | 0.65         | 0.22         | 0.10                | 0.04         |

Таким образом, наиболее развитым во всех возрастах является эмоциональный компонент интереса, наименее развит познавательный компонент.

Мотивационный и волевой компоненты по уровню своего развития занимают среднее положение.

Показатели интереса мальчиков и девочек к физической культуре и спорту в шестом классе существенно не различаются. В седьмом классе мальчики имеют существенное преимущество во всех показателях интереса к физической культуре и спорту, которое сохраняется и в восьмом классе.

В девятом классе исчезает существенное преимущество мальчиков в показателях интереса к физической культуре и спорту как к виду деятельности.

Анализируя возрастную динамику изучаемых показателей, следует отметить, что интерес учащихся, как мальчиков, так и девочек, к урокам физической культуры и к занятиям физической культурой и спортом, в период от 6-го до 9-го класса постепенно снижается, при этом наиболее ярко эта тенденция проявляется в девятом классе.

В целом, опираясь на результаты нашего исследования и результаты научных ис-

следований других авторов, можно сделать вывод о существенном ослаблении интереса школьников к урокам физической культуры и к физической культуре и спорту в подростковом возрасте.

#### Литература

1. Гуськов, С.И. Физическое воспитание в школах США / С.И. Гуськов // Физическая культура в школе. – 1995. – № 4. – С. 71–75.
2. Дуркин, П.К. Научно-методические основы формирования у школьников интереса к физической культуре: дис. ... д-ра пед. наук / П.К. Дуркин. – М., 1995. – 496 с.
3. Дуркин, П.К. Формирование у школьников устойчивого интереса к занятиям спортом / П.К. Дуркин // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 11. – С. 49.
4. Куликов, Н.М. Формирование интереса к занятиям физической культурой сельских школьников: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Куликов. – М., 2003. – 157 с.
5. Лях, В.И. Физическое воспитание в школах Западной Европы: состояние и перспективы / В.И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 5–6. – С. 10–14.
6. Лях, В.И. Физическое воспитание учащихся общеобразовательных школ: состояние перспективы и пути реорганизации / В. И. Лях, Ю.А. Копылов и др. // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 9. – С. 49. ■

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

---

## РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

**Т.В. Сапух**

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, критическое мышление, развитие критического мышления, компетенции.

Высшее профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Однако этим на сегодня не ограничиваются функции системы высшего профессионального образования, и она призвана формировать у выпускников вузов целый ряд непрофессиональных компонентов знания и процессуально-деятельностного характера, к которым, в частности, относятся следующие:

- формирование у студентов умений целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, а также целостного восприятия процесса и результата деятельности;
- овладение технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной возникшей в ходе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий, то есть мыслить критически;
- овладение культурой системного подхода в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами ее организации, овладение принципами конс-

труирования устойчивых систем, а также формирование у будущего выпускника вуза толерантности в суждениях и деятельности [8].

Сегодняшним студентам нужно иное образование, нежели то, которое предлагалось им в прошлом. Сегодня студенты хотят говорить – чтобы их слышали, хотят писать, чтобы их читали, хотят совершать поступки – чтобы изменить мир, они хотят соединить обучение со своей нынешней и будущей жизнью. Студенты стремятся получить такое образование, которое подготовит их не только к профессиональной карьере, но и к жизни в обществе и семье, образование, которое позволит им состояться как личностям.

Высшим приоритетом в образовании становится не столько приобретение студентами большой суммы знаний, сколько развитие у них интеллектуального и творческого потенциала, позволяющего в дальнейшем продуцировать новое знание, которое в практическом воплощении послужит источником устойчивого развития государства, нации, позволит ей получить технологическое превосходство над другими странами.

В то же время уровень подготовки студентов не обеспечивает их готовности к выполнению всей совокупности ролей и функций, которые в современном социуме приобрели столь многомерные параметры. Следовательно, имеются все основания, свидетельствующие об актуальной пот-

ребности в разработке теоретических и практических путей развития критического мышления студентов университета.

В научно-теоретическом плане актуальность заявленной проблемы определяется необходимостью разрешения противоречий между:

- новым подходом к осознанию ценности человеческой личности и традиционной методологией системы высшего образования, направленной на формирование человека как специалиста;

- отчетливо выраженной потребностью общества в квалифицированных специалистах, обладающих развитым критическим мышлением и недостаточной эффективностью подготовки студентов университетов в данном направлении;

- потребностями личности в самореализации в обладающей творческим потенциалом культурной среде и реальными условиями и возможностями высшей школы;

- потребностью практики в целостном научно-теоретическом обосновании и методическом обеспечении образовательного процесса, направленного на развитие критического мышления студентов, и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы в научно-педагогических исследованиях

Отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, Россия принимает в 1999 г. Болонскую декларацию и интегрируется в мировое образовательное пространство. План реализации образовательной политики России отражен и в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.

В Российской Федерации созданы предпосылки для вхождения системы высшего профессионального образования в Болонский процесс. Действующее законодательство предусматривает возможность реализации многоступенчатой структуры высшего профессионального образования. В ряде вузов уже функционирует многоступенчатая структура основных образо-

вательных программ. Действующие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования создали возможность сопряжения на первых-третьих курсах программ подготовки бакалавров, дипломированных специалистов и магистров с последующим выбором студентом траектории обучения [7].

Университетские годы – как раз тот возраст, когда молодой человек задается фундаментальными вопросами о себе и мире. Для студента эти вопросы наиболее актуальны, он задается ими постоянно, постепенно формируя образ того взрослого, того гражданина, которым он станет в будущем. Когда в университетских аудиториях звучат разные мнения, когда они открыты для споров и дебатов, когда в них идет постоянный поиск, все эти вопросы личного и общественного самоопределения естественным образом становятся частью интеллектуального развития студентов.

Студенты, имея разносторонний запас знаний и некоторый социальный опыт, способны овладеть интегративными знаниями и умениями, которые трансформируются в понятие «компетенция» при наличии мотивационных установок на успех и положительного отношения к активной профессиональной деятельности. В этой ситуации преподаватели могут ставить задачи формирования интегративных мыслительных компетенций на основе логического, проблемного, критического мышления.

В западной системе образования началось своеобразное движение за критическое мышление. Суть его состоит в том, «что все преподаваемые в колледже и университетах академические дисциплины должны быть перестроены в саморефлексивном духе, а учащиеся должны овладеть навыками критического отношения к принятым посылкам и способам работы» [9]. Критическое мышление оказалось вполне технологичной методологией, приложимой к разным сферам интеллектуальной деятельности человека.

Это способствовало тому, что в учебных планах крупнейших международных образовательных центров, в том числе в программах старейших европейских университетов, в последние два десятилетия появилась новая дисциплина: «Критическое мышление». Для ряда западных университетов, школ экономики, права, социологии, других учебных заведений в настоящее время курс «Критическое мышление» является обязательным. В реальном учебно-педагогическом процессе в фундамент новой учебной дисциплины положена современная интерпретация классической формальной логики. Тем не менее, критическое мышление в своей целостности является междисциплинарным предметом, учитывающим результаты логики и методологии науки; риторики; теории переговорного процесса; дискурсного анализа; теории массовых коммуникаций; теории принятия решения.

Вместе с тем, как и любые иные современные междисциплинарные науки, например, экология, концепция современного естествознания и др., критическое мышление стало вполне самостоятельной сферой знания и столь же самостоятельной учебной дисциплиной. В этом качестве в западной системе образования критическое мышление изучается как студентами, еще только приступившими к обучению, так и профессионалами, повышающими свою квалификацию в самых разных направлениях, в том числе в области права и экономики, менеджмента и делового администрирования, государственного и муниципального управления, социологии и политологии, связей с общественностью и в других областях.

Разделы по критическому мышлению включены в различные варианты западных тестов для поступления в магистратуру и аспирантуру. Например, любой вариант GMAT (Graduate Management Admission Test) включает в себя в качестве обязательных разделы: «Критическое мышление» («Critical Thinking») или «Критическая

аргументация» («Critical Reasoning»). Крупнейшие зарубежные университетские издательства и издательства, ориентированные на публикацию учебной литературы (например, Oxford University Press, Routledge London, State University of New York Press, Prentice Hall и др.), в последние годы выпускают десятки работ по проблемам критического мышления. В то же время словосочетание «критическое мышление» не обязательно присутствует на обложках, некоторые из учебников называются «Мышление», «Неформальная логика». Вместе с тем наиболее адекватно содержание этой дисциплины, на наш взгляд, отражает название «Критическое мышление». Именно в нем наиболее четко проявляется ее практическая направленность, которая является важнейшей общей частью [9].

К середине 90-х годов в российской системе образования устанавливаются новые отношения, основанные на принципах гуманизации и демократизации. Развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения. Главное, стратегическое направление развития системы образования находится в решении проблемы лично-ориентированного образования, такого образования, в котором личность студента была бы в центре внимания педагога, в котором деятельность учения – познавательная деятельность, а не преподавание – была бы ведущей в тандеме преподаватель-студент, чтобы традиционная парадигма образования – преподаватель-студент-учебник была заменена на новую парадигму – студент-учебник-преподаватель. Именно так построена система образования в лидирующих странах мира. Она отражает гуманистическое направление в философии, психологии и педагогике.

Ф.С.Шлехти вычленяет следующие качества личности, которыми должен обладать студент вуза:

– гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самосто-

тельно приобретать необходимые ему знания, умело применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем;

– самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и, используя современные технологии, искать пути рационального их решения; четко осознавать, где и каким образом приобретенные им знания могут быть применены в окружающей его действительности; быть способным генерировать новые идеи, творчески мыслить;

– грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения конкретной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблемы, делать необходимые обобщения, сопоставления и аналогичными или альтернативными вариантами решения устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем);

– быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, в различных ситуациях, легко предотвращать или уметь выходить из любых конфликтных ситуаций;

– самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

К специфическим компетенциям, формируемым в высшей школе, относятся:

1) концептуальная (научная) компетентность (понимание теоретических основ профессии);

2) инструментальная компетентность (владение базовыми профессиональными навыками);

3) интегративная компетентность (способность сочетать теорию и практику);

4) контекстуальная компетентность (понимание социальной, экономической и культурной среды, в которой существует практика);

5) адаптивная компетентность (умение предвидеть изменения, важные для профессии, и быть готовым к ним);

6) компетентность в межличностной коммуникации (умение эффективно пользоваться письменными и устными средствами коммуникации) [5].

В этой связи возникает вопрос: что же такое критическое мышление, о котором столько говорят не только ученые, но и педагоги-практики во всем мире, а главное – как его можно развивать?

Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Критическое мышление не обязательно должно быть совершенно оригинальным: мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные. Самостоятельность, таким образом, есть первая и, возможно, важнейшая характеристика критического мышления.

Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья»: фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интере-



сов и потребностей. «Следовательно, – заключает Джон Бин, – сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем». Профессор Р.Х. Джонсон из Канады определяет критическое мышление как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения».

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих. Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им практически невозможно манипулировать. Именно разумный, взвешенный подход к принятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления. Так, Р. Эннис определяет критическое мышление как «принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить».

И, наконец, в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими, или, как пишет философ Х. Арендт, «совершенство может быть достигнуто только в чем-то присутствии». Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также

различные виды публикаций письменных работ студентов. В конечном итоге любой критический мыслитель работает в некоем сообществе и решает более широкие задачи, нежели только конструирование собственной личности.

Преподаватели, работающие в русле развития критического мышления, уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умения слушать других, ответственности за собственную точку зрения. Таким образом, удается значительно приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами университета.

К сожалению, в отечественной образовательной практике пока не сложилась устойчивая традиция изучения критического мышления. Вместе с тем спецкурс «Критическое мышление» впервые был прочитан студентам философского факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова еще в 1998 г. Кроме того, курс с подобным названием читался в Московском педагогическом государственном университете (на факультете социологии, экономики и права), в Калининградском государственном университете (в рамках программы «Интеграция» для студентов, специализирующихся в области логики и философии).

Учебный курс «Критическое мышление», разработанный для российских университетов, содержит ряд принципиальных концептуальных установок, значение которых особенно отчетливо проявляется в случае использования идей критического мышления в условиях принятия решений. Условно их можно разделить на две группы. Первая группа установок имеет общеметодологический характер:

- аналитические способности необходимы представителю любой конкретной специальности в области социальных, экономических и других наук;
- внешние формы любого анализа носят общезначимый характер, не зависят от об-

ласти приложения и изучаются в учебных курсах логики и критического мышления;

- значение аналитических способностей / навыков особенно возрастает в условиях кризисных, переходных экономических и политических процессов, в частности, столь характерных для современной России.

Вторая группа установок носит конкретно-исторический характер, в частности, затрагивает особенности развития современной России. В своей концепции авторы курса (Г.В. Сорина и И.Н. Грифцова) исходят из того, что современное российское общество особенно остро нуждается в профессионалах, способных осуществлять рациональный анализ возникающих критических ситуаций, строить различные модели имеющихся тенденций в развитии сложившихся ситуаций, намечать пути преодоления развивающегося кризиса или смягчения его негативных последствий для общества в целом, отдельной структурной организации – банка, фирмы и др.

Сферы применения рационального анализа, его цели и задачи могут быть различными. Умение провести его зависит от уровня профессионализма исследователя. Однако базисные средства данного анализа, основной инструментарий будут всегда одинаковыми, вне зависимости от области приложения.

## Литература

1. *Бустром, Р.* Развитие творческого и критического мышления / Р. Бустром. – М.: Изд-во «ИОО», 2000.
2. *Бутенко, А.В.* Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие / А.В. Бутенко, Е.А. Ходос. – Красноярск, 2001.
3. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. Конференция ЮНЕСКО. – Париж, 1998.
4. *Гузев, В.В.* Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузев. – М.: Сентябрь, 1996.
5. *Загашев, И.О.* Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003.
6. *Кларин, М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997.
7. *Козырев, В.А.* Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: науч.-метод. пособие / В.А. Козырев, Н.Л. Шубина. – 2-е изд., доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
8. *Попков, В.А.* Теория и практика высшего профессионального образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический Проект, 2004.
9. *Сорина, Г.В.* Критическое мышление: история и современный статус / Г.В. Сорина // Вестник Москов. ун-та. Серия 7. Философия. – 2003. – № 6. – С. 97–110.
10. *Юлина, Н.С.* Философия, культура, образование / Н.С. Юлина [и др.] // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 39.
11. *Халперн, Д.* Психология критического мышления / Д.Халперн. – СПб.: Питер, 2000. ■

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

**И.С. Арон**

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, методология, системный подход, генетический подход, деятельностный подход, антропоцентрический подход, акмеологический подход.

**В** отечественной и зарубежной психологии проблема профессионального самоопределения изучена достаточно подробно. Вместе с тем следует признать, что мало внимания уделено целостному,

системному анализу данного феномена, при этом важность и необходимость именно такого анализа подчёркивается многими исследователями. Практически отсутствуют работы, в которых изучается динамика

формирования различных подструктур личности на различных этапах профессионального самоопределения. Нет чётких оснований для периодизации профессионального становления. Нечётко определены критерии успешности профессионального самоопределения, показатели его сформированности. Не в полной мере изучены особенности взаимодействия профессионального и жизненного пути личности.

Анализ основных методологических принципов научного исследования применительно к проблеме профессионального самоопределения позволит, на наш взгляд, определить направления дальнейшего изучения данной проблемы и разработать эффективные практические средства по активизации профессионального самоопределения личности.

Как показал теоретический анализ, изучение проблемы профессионального самоопределения осуществляется исследователями с опорой на различные методологические подходы, представленные в науках о человеке [1, 2, 3, 4, 7, 8, 10]. Кратко остановимся на содержании этих подходов и методологических принципах, которые из них вытекают, а также обозначим возможности их применения в психологическом исследовании проблемы профессионального самоопределения.

При изучении закономерностей профессионального самоопределения наиболее актуальными являются принципы, сформулированные в рамках *системного подхода*.

Сущность системного подхода заключается в исследовании явлений действительности как систем различной степени сложности. В качестве основных характеристик системы выделяют целостность, структурность, взаимосвязь со средой, иерархичность, динамичность, множественность описаний и ряд других.

Примерами удачной конкретизации принципов системного подхода в психологии являются исследования Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова, А.Г. Ас-

молова, Б.Г. Ананьева. Применение системного подхода в психологии позволило рассматривать психику как сложную, многоуровневую системную организацию, где структура – способ связей входящих в неё компонентов. Взаимосвязь и координация отдельных уровней оказывают влияние на каждый из компонентов и на их совокупность. Изменения в каждом из компонентов влияют и на их систему.

Применение системного подхода в психологическом исследовании проблем профессионального самоопределения позволяет рассматривать самоопределяющегося человека как систему, имеющую определённую внутреннюю структуру, включающую неповторимую совокупность индивидуальных, личностных и субъектных характеристик. Среди которых могут быть выделены профессионально важные для определённого вида профессиональной деятельности качества (ПВК), т.е. наиболее важные, стержневые, малокомпенсируемые, и дополнительные, желательные качества. Можно также обозначить систему психологических характеристик человека, важных для успешного профессионального самоопределения, в которую могут быть включены следующие компоненты: знания (о себе, окружающих людях, о мире профессий); умения и навыки (самопонимания, самооценки, умения эффективно взаимодействовать с окружающими людьми); мотивация (потребность в саморазвитии и самореализации); личностные качества (активность, целеустремлённость, самостоятельность, ответственность, сформированность жизненных ценностей); хорошее физическое и эмоциональное здоровье.

Системный подход предполагает также изучение самоопределяющейся личности как элемента системы более высокого порядка, что позволяет, в свою очередь определить систему детерминирующих профессиональное самоопределение факторов, т.е. изучить проблему профессионального самоопределения с позиций *принципа детерминизма*.

Методологические основы изучения проблемы профессионального самоопределения с позиций принципа детерминизма были заложены С.Л. Рубинштейном. Проблема профессионального самоопределения рассматривалась С.Л. Рубинштейном в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. В понятии «самоопределение» выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия, подчёркивается роль внутреннего момента самоопределения, неодностороннего подчинения внешнему [11].

В современных исследованиях проблема детерминации профессионального самоопределения и профессионального развития рассматривалась в работах Ю.П. Поваренкова, Э.Ф. Зеера, А.А. Деркача и др. В работах Ю.П. Поваренкова отмечается, что в основе детерминации профессионального становления лежит комплекс базовых противоречий, которые задаются системой внешних, по отношению к субъекту, и внутренних факторов. В качестве внешних выступают профессиональные требования к человеку, социально-профессиональные возможности по самореализации личности. К числу внутренних факторов относятся профессиональные притязания и возможности самого индивида, его встречные требования к условиям профессионализации [10]. Такой же точки зрения придерживается Э.Ф. Зеер, который считает, что основным противоречием, детерминирующим профессиональное развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности [5].

Знание системного подхода предполагает также изучение самоопределяющейся личности как варианта динамических систем, которые не остаются неизменными в течение периода своего существования, а возникают, развиваются и изменяются. Это

означает, что профессиональное самоопределение нужно рассматривать не как одномоментный факт выбора профессии, а как динамический процесс, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни. Профессиональное самоопределение – это процесс накопления количественных и качественных изменений, чередование прогресса и регресса в развитии профессионала и личности в целом.

Таким образом, системный подход лежит в основе комплексного изучения самоопределяющегося человека. При этом понять любое психическое явление можно, только изучив условия его возникновения и закономерности его развития (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович). Это утверждение находится в основании *генетического* или *динамического подхода*. С позиций этого подхода необходимо создать условия для возникновения явления (или наблюдать за такими условиями в естественных обстоятельствах жизнедеятельности человека).

Основной категорией динамического подхода является категория развития, которая вошла в психологию под влиянием эволюционной теории Ч. Дарвина, и в дальнейшем благодаря работам отечественного психолога С.Л.Рубинштейна приобрела статус методологического принципа психологии [11].

В соответствии с принципом развития закономерности психических явлений, как и всех других явлений, познаются лишь в развитии, в процессе их движения и изменения, возникновения и отмирания [11]. По мнению Б.Ф. Ломова, для психологии принцип развития имеет особенно большое значение, поскольку изучаемые ею явления отличаются «исключительно высокой динамичностью» [7].

Применительно к изучению проблемы развития профессионала, А.А. Деркач предлагает назвать генетический подход в целом профессиогенетическим [4]. Профессиогенетический подход предполагает необходимость выявления системных ха-

характеристик профессионала не только в их сегодняшнем, актуальном состоянии, но и в динамике, в перспективе, с учётом зоны ближайшего профессионального развития человека. Важно изучать профессиональный потенциал человека, его резервы, профессиональную обучаемость и самообучаемость [4].

Генетический подход позволяет рассматривать проблему профессионального самоопределения в контексте всего жизненного пути человека, а не только как проблему профессионального выбора в старшем школьном возрасте. Психологические основы профессионального самоопределения закладываются в детских возрастах. И чем раньше начнётся профессиональное и личностное развитие, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворённость жизнью, личностный и профессиональный рост каждого человека в современном обществе.

Работу по формированию психологической готовности к профессиональному самоопределению необходимо, на наш взгляд, начинать в дошкольном возрасте, когда происходит активное формирование личности, и когда ребёнок как развивающийся субъект труда осваивает, преимущественно в сюжетно-ролевых играх, содержание основных видов профессиональной деятельности. Создание психологической готовности к профессиональному самоопределению в дошкольном возрасте, дальнейшая работа в данном направлении во всех последующих детских возрастах позволит ребёнку на этапе профессионального выбора сделать этот выбор осознанно, самостоятельно и успешно.

Л.С. Выготский, основатель концепции детского развития, в качестве исходного момента анализа при рассмотрении динамики психического развития ребёнка ввёл в психологический обиход понятие «социальная ситуация развития» [3].

По аналогии с введённым Л.С. Выготским понятием «социальная ситуация развития» Ю.П. Поваренков предлагает

рассматривать в качестве системы детерминирующих факторов профессионального становления личности социальную ситуацию профессионального становления личности [10].

Социальная ситуация развития во многом определяет содержание и динамику психического, личностного и профессионального развития человека, в связи с чем данная теория является очень продуктивной для исследования проблем профессионального самоопределения. При этом нужно отметить, что в настоящее время недостаточно работ, в которых изучается специфика профессионального самоопределения в особой социальной ситуации развития, содержание которой может быть обусловлено как позитивными, так и негативными факторами. Исследования в данном направлении позволят разработать адресные программы профессионального самоопределения с учётом общих закономерностей психического развития и индивидуальных особенностей людей, личность которых формируется в особой социальной ситуации развития.

Следующим важным методологическим основанием для исследования проблемы профессионального самоопределения является *деятельностный подход*. Содержание данного подхода связано с пониманием сущности деятельности как общенаучной и психологической категории. Существенный вклад в развитии деятельностного подхода в психологии внесли Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов, А.Н. Мясищев. Особая роль в развитии данного подхода принадлежит А.Н. Леонтьеву и С.Л. Рубинштейну.

Деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [9].

С позиций деятельностного подхода Ю.П. Поваренков предлагает конкретизировать основные направления исследования профессионализации личности [10].

Так, процесс профессионального становления личности следует рассматривать как особую форму активности (деятельности) личности, точнее, как совокупность различных форм деятельности, которые взаимодействуют, и, сменяя друг друга на различных этапах профессионализации, обеспечивают формирование и развитие личности профессионала.

Для каждого этапа профессионализации характерен свой «ансамбль» форм деятельности, среди которых выделяется ведущая и второстепенные; ведущая деятельность обеспечивает формирование новообразований данного возрастного периода, является системной для организации других видов активности; смена ведущего вида деятельности означает и смену направления развития личности профессионала [10].

Применение деятельностного подхода к изучению проблемы профессионального самоопределения и развития не означает представления о человеке как пассивном объекте деятельности, изменяющемся в зависимости от содержания и форм деятельности. Человек – это активный субъект деятельности. «Употребляя слово «субъект», – отмечает Е.А. Климов, – мы подчёркиваем роль человека как инициатора активности, зачинателя, творца в его отношениях к противостоящим ему объектам предметной и социальной среды, материального мира» [6, с.98].

Представление о человеке как субъекте деятельности предполагает необходимость применения *человекоцентрического подхода* при исследовании проблемы профессионального самоопределения. Обосновывая необходимость человекоцентрического подхода, Б.Ф. Ломов подчёркивал, что задача состоит не в том, чтобы рационально вписать человека в контур труда и технических систем, а в том, чтобы разработать проект деятельности человека и на этой основе определить требования к техническим устройствам [7].

Человекоцентрический подход основан на принципах гуманистической психоло-

гии, заложенной в трудах К.Р. Роджерса, А.Х. Маслоу, В.Э. Франкла, в рамках которых обосновывается идея ценности человека, ради которой осуществляется развитие общества. Идеи гуманистической психологии требуют признания приоритета интересов человека, возможностей его личностного развития, признание права человека на самостоятельный выбор, на нестандартную стратегию индивидуального поведения.

Опираясь на основные идеи человекоцентрического подхода, можно обозначить концептуальные положения, важные для организации исследования профессионального самоопределения, которые представлены в работах ряда авторов [4, 5, 8, 10].

Так, Э.Ф. Зеер отмечает, что ядром профессионального становления личности является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности [5]. Профессиональная жизнь позволяет человеку реализовать себя, представляет личности возможности для самореализации. Знание психологических особенностей профессионального развития позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю [5].

Ю.П. Поваренков предлагает обозначить следующие ориентиры исследования профессионального становления личности исходя из принципов личностного подхода: основой для формирования личности профессионала являются качества индивида и свойства личности, которые сложились у человека до начала профессионализации; формирование личности профессионала происходит за счёт настройки, адаптации и развития качеств, предшествующих до-профессиональному развитию; личность профессионала обладает определённой структурой, которая претерпевает количественные и качественные изменения в ходе развития; личность профессионала всегда

шире тех задач, которые приходится решать в ходе профессионализации, этот «задел» создаёт необходимый потенциал для развития и обеспечивает оперативную готовность к решению новых задач [10].

Анализируя методологические подходы к развитию профессионала, А.А. Деркач называет ещё один важный подход в изучении профессионального самоопределения и профессионального развития – *акмеологический подход*, который близок с антропоцентрическим подходом, но и имеет свою специфику [4].

Акмеология изучает условия и закономерности продвижения человека к вершинам профессиональной деятельности и к зрелости личности (Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач и др.). Акмеологический подход к становлению профессионала предполагает выявление условий мобилизации у человека труда установки на наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности данного человека

Основным содержанием акмеологического подхода является выявление акмеологических условий и факторов развития профессионала и становления профессионализма, где под акмеологическими условиями понимаются объективные значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма (задатки, способности, условия семейного воспитания, возможность получения образования и др.). Акмеологические факторы – основные причины, движущие силы, детерминанты профессионализма, имеющие в большей степени субъективный характер. Это мотивы, интересы, личностные стандарты, ценностные ориентации, способствующие росту профессионализма [4]. Знание этих факторов позволит разработать и реализовать программы активизации профессионального самоопределения и саморазвития с учётом возрастных и индивидуальных особенностей самоопределяющегося человека.

На наш взгляд, наиболее продуктивным при изучении проблемы профессионального самоопределения будет комплексный подход, включающий все перечисленные выше методологические подходы, т.к. их интеграция будет способствовать разработке единой научной теории профессионального самоопределения, которая позволит объединить разрозненные представления по данной проблеме, сформировать целостное представление о содержании, факторах и направлениях активизации профессионального самоопределения и саморазвития.

### Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалёва. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
2. *Андреева, Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997.
3. *Выготский, Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 4.
4. *Деркач, А.А.* Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
5. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
6. *Климов, Е.А.* Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
7. *Ломов, Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1984.
8. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
9. *Немов, Р.С.* Психология: учебник для студ. высш. пед. учебн. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. Общие основы психологии.
10. *Поваренков, Ю.П.* Профессиональное становление личности: дис. ... д-ра психол. наук / Ю.П. Поваренков. – Ярославль, 1999.
11. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1.

## СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В УСЛОВИЯХ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

**В.И. Павлов, И.И. Павлова**

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, традиции, историческая память.

**В** Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» подчеркивается, что патриотизм должен стать основой консолидации общества и укрепления государства [10]. Патриотизм в многонациональном российском государстве крепится на таких монолитах, как престиж России и единство её граждан, любовь к Родине, защита Отечества, преуспевание народа.

В «Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля» слово «патриот» трактуется так: «Любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник. Патриотизм – любовь к отчизне. Патриотизм – отчизненный, отечественный, полный любви к отчизне» [6, с.440]. Патриотизм – это ответственное отношение к Родине, это дело совести каждого гражданина, его внутреннее состояние, желание жить и трудиться не только для себя и своей семьи, но и на благо общества, государства, Родины. Понятие «патриотизм» отражает содержание политики государства и может меняться по мере изменения социально-политических условий, как и формируемая на его основе мировоззренческая составляющая.

В педагогике патриотизм выступает как нравственное качество человека, которое включает в себя потребность преданно служить своей родине, проявлять к ней чувства любви и верности, осознавать и переживать ее величие и славу, свою духовную связь с ней, стремиться беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость.

Патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и его могучим педагогическим средством. Формирование патриотизма предполагает высокий уровень развития самосознания человека.

Существуют десятки различных разновидностей патриотизма. Наиболее известными являются: советский патриотизм, российский патриотизм, военно-политический патриотизм; этнопатриотизм; религиозный патриотизм; патриотизм цивилизации; мессианский патриотизм; имперский патриотизм; идеологический патриотизм и т.д. В 1990–2000 гг., на изломе двадцатого века, в период развала Советского Союза, появились такие понятия, как «православный патриотизм», «либеральный патриотизм», «надэтничный патриотизм», «просвещённый патриотизм», «левый патриотизм», «бритоголовый патриотизм», «путинский абстрактный патриотизм» и т.д. Нередко в публикациях встречаются и издевательские оценки: «оплаченный патриотизм», «показной патриотизм», «товарный патриотизм», «модный патриотизм», «квасной патриотизм» и др.

Анализируя их, философ Н.М.Ильичев выделяет следующие группы, так или иначе извращающие сущность, содержание и роль патриотизма:

1. Отрицание патриотизма: а) сводящие патриотизм к свойству «негодяев» (Черденченко); б) рассматривающие патриотизм анахронизмом (Амосов); в) отрицающие возможность его определения (Е. Гайдар).

2. Извращение сущности патриотизма: а) сведение патриотизма лишь к местному (Г. Старовойтова, С. Доренко, Шульгин); б) оценка его как интимного (Б. Ельцин, А.Н. Яковлев, Писарев); в) отождествление патриотизма лишь с государственным патриотизмом (Радзиховский, Хворостов); г) постановка знака равенства между патриотизмом и национализмом (Баркашов, Лимонов); д) оценка патриотизма как неподдающегося воспитанию (Ельцин, Полозов); е) сведение патриотизма лишь к совокупности возможностей (Попцов).



3. Клевета на носителей патриотизма: а) на всех русских (Заславская, Щербина, Марк Захаров); б) на ветеранов (Юрьев, Кученкова); в) на гениев русского народа (Синявский, Хворостов, Мень); г) на все прошлое русского народа (А.Н.Яковлев); преклонение перед американским (Познер, Хворостов) и т.д. [1, с.37].

Так, главный редактор газеты «Версия» Рустам Арифджанов создал ложную версию, размышляя о патриотах и террористах. «На мой взгляд, – пишет он, – терроризм начинается с того момента, когда человека убеждают, что за Родину или идею нужно умереть. Когда самоубийство за идею считается примером или подвигом». Отсюда его авторское неприятие героических поступков Матросова, Талалихина, Гастелло.

Вступая с ним в полемику, профессор В.М. Шепель пишет: «Если следовать этой логике Р. Арифджанова, то надо снять со сцены оперу М. Глинки «Иван Сусанин» с его верой в царя, и 28 панфиловцев поступили опрометчиво, отдав свою жизнь за Отечество в недалеком Подмосковье.

Выходит, партизаны Белоруссии и Украины по своим боевым деяниям – это террористы, как их ни называй. Как считает Рустам Арифджанов, жертвовать своей жизнью за идеалы – это идеология веков прошлых поколений. Новым поколениям, которым принадлежит будущее нашего Отечества, «не рекомендовано» самопожертвование ни за Родину, ни за идеалы, ни за какие-то духовные ценности. Ибо это фанатизм, рождающий зло в виде терроризма [1, с.38]. Один из современных специалистов патриотического воспитания молодежи А.Н.Вырщикова выделяет следующие разновидности патриотизма:

1. Государственный (державный) патриотизм ставит превыше всего идею служения государству, приоритета государственных интересов над личными, частными интересами гражданина. Для развития государственного патриотизма необходимо знание истории своего государства, воспитания соответствующего правосозна-

ния, требующего взаимного уважения прав гражданина и государства.

2. Российский патриотизм как социально-психологический феномен. Вспомним: «Умом Россию не понять...». Он представлен в большей степени на эмоционально-чувственном уровне. Основой российского патриотизма являются понятия Родина, Родина-мать, Отечество. Даже в словах просматривается определённый патернализм – отношение к своей стране как к родителю, а к родителям, самым близким людям, мы относимся с любовью, потеряв её, тоскуем. В этом смысле понятие патриотизм раскрывает духовную основу этого чувства.

3. Национальный патриотизм – основан на истории и культуре конкретного народа, например, чувашский патриотизм. Любовь к своей земле, к своему народу, уважение к культуре через знание истории и знакомство с достоянием народа является условием формирования осознанной национальной идентичности, способствует развитию чувства гордости за свой народ, желание сохранять и приумножать его ценности.

4. Местный патриотизм – проявляется в любви к родным местам, к тому, что принято называть «малой Родиной». Формирование этих чувств невозможно без осознания глубины природных, социальных и духовных связей. Именно с понятия «малая Родина» и начинается, на наш взгляд, формирование национального российского, государственного патриотизма. И этот процесс, начинаясь в семье, организованный и целенаправленный характер приобретает в школе, называясь системой и процессом патриотического воспитания [4, с.23].

По мнению профессора Ильичева Н.М., «патриотизм – это исторически сложившаяся и диалектически развивающаяся, прежде всего на основе материального производства, категория социальной философии, в которой отражено положительное отношение людей к своей Родине, включающая патриотическое сознание, деятельность, отношения, организацию и ре-

ализующая мировоззренческую, методологическую, коммуникативную, ценностную и другие функции» [1, с.87]. Из определения патриотизма, данного Н.М. Ильичевым, вытекают следующие его функции:

1. Мировоззренческая. Как известно, мировоззрение представляет собой систему наиболее общих взглядов человека на мир и на свое место в нем. Отсюда ясно, что патриотизм, являясь социальной категорией, способствует формированию мировоззрения.

2. Методологическая. Поскольку метод есть способ духовной и практической деятельности по преобразованию действительности, то и патриотизм, включающий фундаментальные знания, реализует эту функцию.

3. Коммуникативная. Проистекает из того, что патриотизм сплачивает, объединяет людей для решения наиболее кардинальных задач общественной жизни.

4. Регулятивная функция выражается в добровольном выполнении личностью, различными социальными группами патриотических норм и принципов, обуславливающих развитие всех сторон прогресса страны.

5. Ценностная функция выражается в том, что положения патриотического содержания являются теми критериями, которые обеспечивают определенные качества, направленность поступков как отдельных людей, так и различных общностей. Именно благодаря ценностной функции становится возможным выявлять всевозможные антипатриотизмы, запрудившие современные российские СМИ.

Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций, трудовых коллективов, образовательных учреждений по формированию у растущих граждан высокопатриотического сознания, убеждений, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Основными направлениями патриотического воспитания являются: духовно-нравственное, военно-патриотическое, историко-краеведческое и гражданско-патриотическое, социально-патриотическое, героико-патриотическое, спортивно-патриотическое.

Патриотическое воспитание связано с сохранением и развитием у учащихся исторической памяти. В памяти учащейся молодежи, всех граждан должны храниться и постоянно обновляться научные знания в различных областях науки и производства; события и факты, связанные с историей рода, села, города, республики, страны, мира. Без этого нет движения человека вперед, нет осознанной его деятельности на благо Родины. Без этого нет любви к Отечеству. Самое печальное то, что мы начинаем терять память о нашем героическом прошлом страны. Потеряем память – потеряем все.

Проведенный нами в ноябре-декабре 2008 года опрос 876 первокурсников трех чебоксарских вузов (педуниверситет, ЧГУ, кооперативный институт) показал, что на вопросы: «Назовите имена пяти героев Гражданской войны 1918–1920 гг. в России, пяти Героев Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., пяти командующих фронтами Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., пяти Героев Социалистического Труда, пяти первых советских космонавтов?» дали полный ответ лишь 31%. 297 первокурсников героями гражданской войны назвали Колчака, Деникина, Врангеля, Корнилова, Белинского, Чапаева, Павлика Морозова, Степана Пугачева.

22% опрошенных студентов не смогли назвать имена Героев Великой Отечественной войны – прославленных маршалов Советского Союза Г.К. Жукова, И.С. Конева, Л.А. Говорова, Р.Я. Малиновского, А.М. Василевского, комсомольцев Олега Кошевого, Сергея Тюленина, Ивана Земнухова, Любы Шевцовой, Ульяны Громовой, Лизы Чайкиной, Зои Козмодемьянской, Александра Матросова, летчиков Ивана Ко-

жедуба, Федота Орлова, имен хлеборобов Терентия Мальцева, Сергея Короткова и др. Названные выше имена героев для старшего поколения людей, родившихся в 40-60-х годов прошлого века, являются священными, особо почитаемыми и сегодня.

Мы обнаружили, что многие опрошенные студенты-первокурсники, выросшие в годы деполитизации и деидеологизации воспитательного процесса, не читали книги Николая Островского «Как закалялась сталь», Бориса Полевого «Повесть о настоящем человеке», Александра Фадеева «Молодая гвардия», на которых воспитывалось не одно поколение школьников, студентов, тружеников, защитников Родины. Как видим, растёт молодое поколение, слабо знающее подлинную историю страны, ее боевые и трудовые традиции. А школа все еще слабо работает по сохранению и развитию у учащихся исторической памяти.

По крылатому выражению академика РАО Г.Н. Волкова, «без исторической памяти – нет традиции, без традиции – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет нации, народа (как исторической личности)» [2, с.34].

Осознанная историческая память народа имеет сложную структуру. Она состоит из так называемых мест памяти – феноменов, устойчивых образов, вызывающих положительные или отрицательные ассоциации у большинства населения страны или региона.

Общерусскими местами памяти являются, например, Куликово поле, поле Полтавской битвы, Бородинское поле, Пулковские высоты, Мамаев курган, Малахов Курган, Красная площадь, памятник Минину и Пожарскому, Ясная Поляна, Зимний дворец, Пискаревское кладбище, мемориальный комплекс Хатынь, Новодевичий монастырь, космодром Байконур, города-герои Севастополь, Сталинград, Ленинград, Минск, Киев, Смоленск и др., картины художников А. Репина «Бурлаки на Волге», В. Васнецова

«Три богатыря», Н. Овчинникова «Здравствуй, земля» и др.

*Региональными чувашскими феноменами являются, например, памятники И.Я. Яковлеву, Н.Я. Бичурину, В.И. Чапаеву, П.П. Хузангаю, К.И. Иванову, памятник Матери, памятники космонавтам Ю.А. Гагарину, А.Г. Николаеву, установленные в г. Чебоксары; музеи И.Я.Яковлева, материнской славы, этнографический музей, музей истории и др.*

Чем больше памятных мест у человека, тем он ближе связан с малой и большой родиной, тем он сильнее любит свою Родину. Патриотизм – это одно из высших чувств, которое появляется уже в детском возрасте, развивается и обогащается в социальной, особенно духовно-нравственной сфере жизни. Патриотизм – самое глубинное осознание своей родственности с Отчиной, своей укорененности в ее бытии, это целостное и потому неискоренимое ответственное отношение к Родине.

Патриотизм зиждется на любви к земле, на которой родился, уважении к людям, среди которых вырос, к языку, на котором с детства говорил, на ответственном отношении к национальным традициям и обычаям, героическому прошлому Отечества.

Высший уровень развития чувства патриотизма неразрывно связан с активной социальной деятельностью, действиями и поступками, осуществляемыми на благо Отечества. Школа вне воспитания стоять не может, она обязана ориентировать учащихся на общечеловеческие и отечественные ценности, помогать им разобраться в окружающем мире и учить делать осознанный нравственный выбор. Школа не имеет права отдавать души наших детей наркоманам, алкоголикам, телевизионным пиратам, пропагандирующим на всех каналах телеэкрана секс, вседозволенность, жестокость, убийство и т.д.

Память человечества хранится в знаниях. Образование призвано расширять систему мировоззренческих и ценностных установок современного человека-гражда-

нина, патриота Родины, способствуя тем самым расширению и обогащению системы его отношений к малой и большой Родине, окружающему миру.

Эффективными путями патриотического воспитания в школе и вузе являются:

- использование обновлённого содержания гуманитарного образования, в первую очередь исторического;
- создание модели образовательного учреждения на принципах русской национальной школы;
- реализация туристско-краеведческих программ, активизация поисковой работы;
- дальнейшее развитие многопрофильных музеев и выставок, организация и расширение всех видов краеведческой деятельности, включая подготовку авторских программ, участие педагогов и учащихся в краеведческих конференциях, героико-патриотических акциях, в сборе материала по истории родного края;
- увековечение памяти воинов, погибших при защите Отечества;
- использование государственных символов России в патриотическом воспитании;
- борьба с отклонениями и извращениями и др.

В школах нашей республики за последние годы стали больше внимания уделять воспитательной деятельности по изучению официальных государственных символов Российской Федерации и Чувашской Республики. Кроме того, дети через фольклор, живопись, музыку, искусство, литературу знакомятся с историей своего родного края, ее культуры, обрядов, боевых и трудовых традиций. Используются такие формы работы, как выставки, конкурсы «Летопись моей семьи», «Корнями дерево сильно», встречи с ветеранами войны и труда, походы, беседы, чтение рассказов, обсуждение книг, диспуты, конференции, игры, добровольческий труд на пользу общества, выполнение общественных поручений и т.д.

Значительная роль в патриотическом воспитании принадлежит богатой традиционной культуре чувашского народа (систе-

ма ценностей, обычаи, верования, знания, язык и обряды, одежда и пища и др.), которая на всем протяжении существования чувашей способствовала не только воспитанию привязанности к своей культурной среде, но и формированию у молодых людей гражданской ответственности, которая является естественным основанием патриотизма.

При рассмотрении системы ценностей, заложивших основы исторически традиционных для чувашей принципов патриотизма, можно выделить воинскую службу, земледелие и самоуправление. Например, чуваша не выдавали дочерей замуж за человека, не служившего в армии. К сожалению, сегодня немало молодых людей стремятся любыми путями уклониться от службы в Российской Армии. К этому побуждают и родители. В связи с этим очень важно восстановить трудовые и боевые традиции народа.

Основой идеи патриотизма чувашей является отождествление мужчины как воина, защитника, труженика, хранителя семейного уклада, имеющего не только конкретные обязанности, но и строгие моральные принципы.

Историко-педагогический анализ содержания традиционной культуры чувашей позволяет выделить следующие характерные черты, оказывающие существенное влияние на воспитание патриотизма у молодых людей и проявляющиеся:

– в четкой обозначенности в структуре общей направленности и ориентации личности на военную службу, на защиту Отечества;

– в формировании у молодых людей с самого раннего возраста рациональных знаний, умений и навыков, выработанных эмпирическим путем и обеспечивающих сохранность и воспроизводство воинского и трудового опыта;

– в культивировании в чувашской среде с самого раннего возраста представлений о братстве как неотъемлемой части народной культуры (принцип «сам погибай, а товарища выручай» редко когда нарушался). Если

же это случалось, то позор падал не только на виновного, но и на членов его семьи, родственников и даже потомков;

– в формировании особого взгляда на жизнь и смерть, который является традиционным в сознании чувашей (смерть в бою считалась почетной);

– в формировании в качестве изначальных ценностей, защитниками которых видели себя чуваше, понятий «родной дом», «родная земля», «земля русская», «труд», «отечество» (а не государство), «народ православный»;

– в идеализации образа будущего, в стремлении жить «по совести», «по Христу»;

– в увязывании в общественном сознании православной религии как единства и нерасторжимости, включение бога, религиозных постулатов в ценностную систему мироощущения;

– в особом укладе семейной жизни чувашей, где преобладал совместный труд, почитание старших.

Таким образом, когда мы говорим о влиянии традиционной культуры чувашей на воспитание патриотизма у молодых людей применительно к современным условиям, мы полагаем, что наследование высокой духовности, нравственной чистоты общества, сыновнего чувства, служения на благо Отечества, памятования заветов прошлого и славы не уронившего чести воинства являются основой для полноценного восстановления трудовых и боевых традиций как воспитательного института, несущего в себе патриотические идеи служения Отчизне в новых социально-экономических условиях.

В Чувашии накоплен богатый опыт воспитания молодежи на примере жизни и деятельности советских и российских космонавтов. Чувашская Республика воспитала трех героев космоса А.Г. Николаева, М.М. Манарова, Н.М. Бударина, внесших значительный вклад в освоение космоса.

Во всех городах и районах республики действуют кружки юных космонавтов, проводятся соревнования по различным видам спорта, популярными стали легкоат-

летические пробеги на призы районных и республиканских газет, посвященные космонавтам, организуются экскурсии в село Шоршелы, где родился и вырос дважды Герой Советского Союза, летчик-космонавт № 3 Андриян Григорьевич Николаев. Здесь имеется часовня, где покоится прах космонавта, и музей космонавтики.

Большую работу по патриотическому воспитанию молодежи проводит Ассоциация содействия космонавтике «Байконур-Чебоксары», которую возглавляет вице-президент Федерации космонавтики России В.П. Тихонов, заслуженный испытатель космической техники, ветеран космодрома «Байконур». В юго-западном районе столицы Чувашии продолжает застраиваться уникальный микрорайон «Байконур», который привлекает своей оригинальной архитектурой и фонтаном со стороны улицы Гражданской. С Сугутского моста хорошо просматриваются дома микрорайона с ярко-синими крышами и часовня Святого Георгия Победоносца, единственная в мире в честь покорителей космоса.

Ассоциация «Байконур-Чебоксары» проводит целенаправленную воспитательную работу с молодежью республики: организует поездки на космодром «Байконур», в Звездный городок, встречи с космонавтами, передает в библиотеки Чувашии бесплатно журналы «Новости космонавтики» и «Российский космос». Все «космические» мероприятия, проводимые в республике, проходят с участием АСК «Байконур-Чебоксары». На одной из встреч с учащейся молодежью дважды Герой Советского Союза, летчик-космонавт СССР Виктор Петрович Савиных сказал: «Некоторые регионы ни разу в жизни не видели ни одного космонавта, а в Чувашии – совсем иная картина. Космонавты – частые гости республики».

Приезды в Чувашию космонавтов стали обыденным явлением. Многократно в Чувашию приезжали герои космоса П.Р. Попович, В.Ф. Быковский, А.А. Леонов, Б.В. Волинов, В.В. Горбатко, В.И. Терешкова и др. Очень часто на малую родину при-

езжает и депутат Госдумы, наш земляк, космонавт Николай Михайлович Бударин. Полюбил Чувашию и побывал здесь уже более десяти раз дважды Герой Советского Союза летчик-космонавт СССР Виктор Васильевич Горбатко. Так, в 2008 году прошли его содержательные встречи с жителями города, влюбленными в космонавтику и космонавтов. При поддержке В.В.Горбатко и Н.М.Бударина 138 жителей Чувашии побывали на легендарном космодроме Байконур, наблюдали за запуском ракеты-носителя «Союз» с космонавтами Сергеем Волковым, Олегом Кононенко, корейской Ий Соньен на борту.

В сентябре 2009 г. не только Чувашия, но и вся Россия будет отмечать 80-летие со дня рождения космонавта № 3 Андрияна Григорьевича Николаева. В связи с этим Ассоциация планирует создать в юго-западном районе Чебоксар парк отдыха «Звездный городок» на площади 20 гектаров рядом с микрорайоном «Байконур». Здесь предусмотрено строительство площади и общественного центра имени космонавта А.Г. Николаева, сооружение памятника Герою космоса. Общественный центр будет представлять собой культурно-развлекательный, физкультурно-оздоровительный комплекс с планетарием, видеозалами, бассейном, спортзалами, клубами по интересам для всех возрастов населения.

Ассоциация планирует завершить строительство микрорайона «Байконур», один из памятников легендарному космодрому, создателям ракетно-космической техники и всем космонавтам.

### Литература

1. Вестник Российского философского общества. – 2003. – № 3. – С. 87.
2. Волков, Г.Н. Чувашия этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 2004.
3. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы: монография / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев и др. – М.: НИИ семьи и воспитания, 2007.
4. Вырщиков, А.Н. Патриотическое воспитание: методологический аспект / А.Н. Вырщиков, М.П. Пузский. – Волгоград: Издатель, 2001.
5. Гулыга, А.В. Понятие и образ в исторической науке // Вопросы истории. – 1995. – № 9.
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого русского великорусского языка / В.И. Даль. – СПб., 2004
7. Медный всадник. – 2002. – № 13. – С. 177.
8. Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 210–212.
9. Новый словарь иностранных языков // гл. ред. В.В. Адамчик // Минск. – 2004. – С. 676.
10. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации: Государственная программа на 2006–2010 годы. – М.: Росвоенцентр, 2005. ■

## ЭТНОЭСТЕТИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Г.А. Никитин

**Ключевые слова:** этноэстетика, традиционная культура воспитания, интеграция, архаичные и высокие технологии, творческое саморазвитие, технологическое образование, проект, культурологический подход; технологическое мышление, мировоззрение, эстетика, этика; дизайн, созидательная деятельность.

**В**ажным условием подготовки учащихся к жизни является технологическая культура. Она формируется не только в ходе освоения естественнонаучных, общетехнических, специальных тех-

нологических дисциплин, но и духовных составляющих национальной культуры, таких как архаичные технологии обработки природных материалов, этноэстетика.

Однако формирование технологической культуры с использованием основ этноэстетики нуждается в систематизации технологических знаний и методов народной педагогики. Их интегрирование с основами этноэстетики позволяет создавать естественные условия для формирования у учащихся технологической культуры как в социальном, так и личностном плане. Этот процесс осуществляется на базе эстетики народного искусства, философии (народной мудрости воспитания) и направляется на развитие технологического мировоззрения и технологического мышления, тем самым усиливается эффективность культурологического подхода к технологическому образованию, освоению технологической этики и технологической эстетики, дизайна [7].

Ниже остановимся на этапах систематизации использования основ этноэстетики в процессе формирования технологической культуры. В решении задач по расширению технологического мировоззрения учащихся важная роль отводится окружающим природным условиям, народному искусству, эстетическому идеалу этносов, общественному сознанию по отношению к окружающей среде, труду, семье, науке, морали, долге, чести и т.д. Это позволяет выработать системный взгляд на мир, природу, общество, человека. Заметим, технологическое мировоззрение носит исторический характер, степень его сформированности во многом зависит от общественного мнения, достижений науки, уровня дизайна, предметности правовых норм, национальных традиций, обычаев.

Область развития технологического мышления направляется на подготовку учащихся к преобразовательной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей. Знакомство с истоками этноэстетики усиливает познавательный интерес школьника к архаичным и современным технологиям художественной обработки материалов, проектной деятельности по разработке новых предметов народных

промыслов, ремесел, женских рукоделий и т.д.

Развитие технологического мышления происходит в следующих аспектах знаний: гностическом, изыскательном, преобразовательном. В процессе проектной работы синтез этих знаний позволяет ученику мысленно анализировать предполагаемый объект учебного труда через различные технологии и находить новый образ изделия, пути совершенствования его формы. Ценность подобной практики в том, что учащиеся реально ощущают применение основ наук на практике, которая показывает учащимся, что технологическое мышление предметно и имеет прикладной характер.

Опыт формирования технологической культуры подтверждает, что этноэстетика, отраженная в предметах материальной и духовной культуры, привлекает внимание учащихся своей самобытностью, красотой, чувственным содержанием народной мудрости воспитания. Поэтому она становится эффективным средством подготовки их к самостоятельной жизни и труду. В его осуществлении основной упор делается на возрастную дифференциацию. Она систематизируется с учетом сензитивного периода развития по следующей структуре: начальная школа (I–IV классы); неполная средняя школа (V–IX классы, из них VIII–IX классы – предпрофильные); средняя общеобразовательная школа (IX–XI классы – профильные); начальное, среднее, высшее профессиональные учебные заведения.

Из практики видно, что эффективность формирования технологической культуры во многом зависит от комплексного подхода к обучению и воспитанию. В основу берется дидактическая сущность этноэстетики, где естественным принципом подготовки детей к жизни было – «работая, учишься, а обучаясь, работай», т.е «воспитывая обучать, обучая воспитывать» [5].

Культурологический подход к процессу формирования технологической культуры создает естественные условия использования педагогической составляющей этно-

эстетики. Сквозные линии ее содержания следует использовать в качестве национально-регионального компонента в любых темах учебного плана, кружковых занятий, а также альтернативных и авторских программах.

Педагогическое содержание этноэстетики тесно соприкасается с нравственными ценностями, являющимися эффективным средством этического просвещения и практического осуществления учебной работы по формированию качеств технологической этики. Включение учащейся молодежи в социальные отношения, связанные прежде всего с творческой, производственной деятельностью, бизнесом, предпринимательством, должно быть направлено на освоение норм этического партнерства. Эти качества складываются как в коллективе во время занятий, так и самостоятельно в процессе проектирования, практической работы по изготовлению предметов материальной и духовной сфер, в воспитательных мероприятиях, межличностных отношениях.

Учебное проектирование предметов народного искусства предусматривает исследование их связей с традициями, обычаями, ритуалами, где в атмосфере духовности происходит знакомство ученика с эстетическим содержанием моральных норм, нравственными устоями этносов. В формировании технологической культуры учащихся народные повествования следует представить как методологическую основу дидактики этноэстетики. Ее эстетические проявления, ощущающиеся в мифах, легендах, сказках, пословицах и поговорках, способны возбуждать в учащихся эстетические чувства, вызывать чувства духовного подъема и наслаждения, чувства переживания или отвращения, научить адекватно реагировать в конкретных ситуациях на добро и зло и т.д.

Эстетические чувства, возникающие в ходе выполнения изделия, влияют на нравственные переживания, тем самым способствуют повышению моральной от-

ветственности перед потребителем. Для этого учащимся напоминают, что издревле умельцы, ремесленники, мастера промыслов негласно чтити этические нормы этносов, которые призывали действовать по принципу «Для Человека» и настраивали молодежь трудиться красиво, качественно, делать лучше других. С таких позиций этноэстетики учащиеся учатся рассматривать требования к продукту своего творения, услуге, которые в свою очередь должны соответствовать нормам дизайнерской и конструкторской, инженерной, биологической, экономической, технологической этики.

В процессе познания логики морали этноэстетических категорий, у учащихся происходит развитие этического сознания, поведения, тем самым оказывается существенное влияние на выработку качеств конкурентоспособности, гармоничного этического партнерства, т.е. формирование «делового человека» [6].

Знакомство учащихся с этноэстетическими качествами человека труда, особенностями прикладного мастерства становится важным фактором самопознания диалектики эстетики и этики этносов, которую можно назвать негласной школой нравственного саморазвития и творческого саморазвития в структуре технологической эстетики (дизайна). Эти качества приближают учащуюся молодежь к сфере преобразования окружающей среды по законам красоты.

Созидательная активность учащихся усиливается в приобщении их к «категориям эстетической деятельности, включающей законы эстетики, художественно-эстетический вкус, идеал в эстетике» [4, с.228]. В структуре эстетической деятельности учебно-проектная работа становится доминирующей. Работая над проектом, ученики проводят дизайн-анализ изделий, составляют дизайн-спецификацию, на практике осваивают сущность дизайн-процесса. Здесь дизайн рассматривается как чувственный элемент проектного метода обу-



чения, помогающий школьнику рассматривать объект изготовления или услуги с позиции эстетики, многофункциональности, комфортности, экономики, технологии, науки и т.д.

Эффективность формирования технологической культуры школьников на занятиях технологии возрастает в целенаправленном использовании проектного метода обучения. Для мальчиков доступными средствами осуществления проектов являются технология художественной обработки древесины (резьба, лозоплетение, корнепластика и др.), бересты, глины, соломки, изготовление народных музыкальных инструментов, флористика, макетирование архитектурных сооружений, роспись. Для девочек – это вышивка, вязание, конструирование и моделирование, изготовление современной национальной одежды, сценического костюма, национальная кухня и т.д. Вышеперечисленные технологии можно предложить для проектирования как мальчикам, так и девочкам. Учебный проект – это игра детей во взрослую жизнь, это их модель организации эстетики окружающей жизни [5].

На уроках технологии проектный метод обучения следует использовать как действенное средство по самоформированию технологической культуры. С учетом интересов и возможностей учащихся создаются педагогические предпосылки организации мини-исследовательской, этнографической, научно-поисковой работы по изучению канонов этноэстетики, выраженных в разных традициях. Исследовательская работа проводится как индивидуально, так и по группам. В них делается упор на изучение правил архаичных технологий художественной обработки природных материалов, законов технического мастерства, которыми пользовались древние умельцы в изготовлении приспособлений для облегчения и ускорения труда, повышения качества и красоты предметов.

Через истоки прикладной этноэстетики исторических мастеров ученики поз-

нают сущность технологической эстетики в первозданном виде, где примитивные технические устройства, оборудование становятся наглядным средством. Их образы доступны детям своей простотой и помогают освоению основных узлов механизмов современных высокотехнологичных станков. Например, прообраз и функцию шпинделя современных сверлильных станков ученики 5-х классов легко запоминают через приспособление в виде прямой палки, предназначенной для получения отверстий в каменных орудиях труда, металлических украшениях и других предметах быта. В ходе исследования старинных станков многовековой давности ученики 6-7 классов с интересом отмечают функции передней и задней бабок, подручника, суппорта, станины, двигателя в современных токарных станках по дереву и металлу.

Эффектом формирования технологической культуры является развитие у учащихся умений эстетически восхищаться творениями народных мастеров, творческим подходом древних ремесленников к технологии сооружения культовых памятников, строений, изготовления больших керамических сосудов, плавки металлов, природных материалов. К примеру, познание технологий распиливания, декоративной обработки массивных камней, таких как известняк, гранит, мрамор, с помощью тонкой медной пластины в виде линейки и кварцевого песка пробуждает творческое воображение, расширяет границы политехнических знаний, исследовательской деятельности. По технологии пиления, шлифования камня древних ремесленников старшеклассники без особых затруднений выявляют основные рабочие органы в промышленных строгальных станках, отрезном ножовочном станке (механической ножовке), предназначенном для резания металлического проката, например, круглого, квадратного, двутаврового в плоскости, перпендикулярной оси заготовки изделия.

Исследование области эстетической деятельности через законы этноэстетики

показывает учащимся, что окружающие нас предметы, современные высокие технологии являются результатом преемственности постоянно обновляемого проектирования. Поэтому в качестве средства формирования технологической культуры учащихся берется дизайн как важный компонент этноэстетики, эстетические функции которого имели решающее значение в осуществлении замысла мастеров по преобразованию материальной и духовной среды. Одновременно дизайн представляется как преемственность, фактор и как метод проектирования жизненного пространства. Поэтому сегодняшнее время во всем мире признается как эпоха проектной культуры.

Расширение познавательного интереса учеников к проектированию в области прикладной этноэстетики, технологической эстетики, дизайна происходит во время сбора материалов исследования в дизайн-папке. Такими материалами могут быть рисунки, фотографии, иллюстрации, записи, комментарии. Структура содержания дизайн-папки представляется по направлениям: бытовые предметы, утварь, орудия труда, национальная одежда, украшения, строения, мебель, автомобили, машиностроение, реклама, товарные знаки и т.д. Собранные материалы позволяют ученикам прийти к умозаключению, что в проектной деятельности дизайн во многом подчиняется законам эстетики этносов. Такое утверждение наиболее наглядно на примере применения цвета, конструировании и моделировании, формообразовании современных автомобилей, бытовых электроприборов, одежды, логотипе фирменных знаков, используемых дизайнерами Японии.

Одним из показателей сформированности технологической культуры является то, что в ходе знакомства с категориями эстетической деятельности этносов, школьники, ранее скептически относившиеся к учебно-творческим проектам, на практике осознают значимость проектирования в жизни каждого человека. Отсюда проект

им представляется не как бумаготворчество, а как естественный путь самореализации способностей и возможностей, удовлетворения личностных и социальных потребностей.

Эстетическое восприятие законов этноэстетики в ходе проектной работы настраивает учеников на освоение знаний в области дизайна, развитие дизайнерских умений и дизайнерских качеств личности. Данный учебно-воспитательный процесс творчески активен, где учащийся может быть одновременно автором, соавтором, сотворцом. Поэтому формирование технологической культуры невозможно без сознательного, творческого подхода к конструированию и моделированию. На этом этапе предусматривается углубление политехнических знаний и умений, развитие технологического мышления и конструкторских навыков.

Предметом конструирования и моделирования могут быть объекты труда для школы, дома, приспособления для обработки различных материалов и для повышения его качества, изделия народных ремесел, женских рукоделий, декоративно-прикладного искусства. Связь учебного труда с этноэстетическим содержанием жизни повышает ответственность к конструированию изделий как декоративно-прикладного, так и технического назначения.

Освоение дизайнерских умений по конструированию и моделированию осуществляется по нарастающей трудности в следующих аспектах: анализ и решение конструкторско-технологических задач, сравнительный анализ технологий и стилизация конструкций, создание объектов по аналогии и конструирование имеющихся и недостающих деталей, конструирование и моделирование известных и неизвестных изделий.

Эффективность формирования технологической культуры основывается на сочетании педагогической составляющей этноэстетики и методов технологического образования. Например, применение метода деловой игры с элементами народного опыта игрового воспитания создает благо-

приятные условия дизайн-анализа технологичности известных конструкций как изделий декоративно-прикладного искусства, так и предметов быта, механизмов машин, одежды и т.д. Творческий настрой, возникающий в учебной игре, позволяет учащимся испытывать себя в качестве дизайнера, технолога, конструктора, модельера, инженера, резчика по дереву, портного и т.д.

Практика показывает: эстетический аспект ролевой игры является важной составляющей в процессе формирования технологической культуры. Одним из его показателей становится развитие дизайнерских качеств личности, который включает умение удивляться миру и творениям человека, стремление к созиданию и преобразованию, трудолюбие, проектное мышление, эстетические чувства и эстетический вкус, эстетическое отношение к предметно-пространственной среде и окружающим людям, потребность к творчеству и к расширению дизайнерского кругозора.

Участие в конкурсах и олимпиадах по технологии является общим показателем сформированности технологической культуры, а ее критерием – творческие, активные учащиеся с широким кругозором, способные определять область человеческих потребностей, самореализовываться в ходе проектирования и изготовления, обладающие эстетикой поведения.

С лучшими проектами школьники участвуют в школьных, районных и городских, республиканских и всероссийских олимпиадах по технологии. Стимулом, пробуждающим их творческие способности, является единение этноэстетических особенностей народного декоративно-прикладного искусства с современными требованиями дизайна, стиля, моды, предпринимательства и бизнеса. Синтез канонов эпох выражается в разработке и изготовлении современного национального костюма, декоративной бытовой утвари для свадебных ритуалов, встречи гостей, народных музыкальных инструментов, а также современных с элементами национальной символики.

Ежегодно многие учащиеся школ удачно демонстрируют свои творческие проекты на всероссийских олимпиадах по технологии. К примеру, в 2003 г. проект Е. Егоровой 10-кл. СОШ № 62 г.Чебоксары «Современный чувашский национальный девичий костюм-трансформер» (Диплом I степени Министерства образования РФ); 2004 г. проект Е. Егоровой 11-кл. СОШ № 62 г. Чебоксары в технологии ковроткачества «Времена года» (Диплом II степени Министерства образования РФ); проект М. Тихонова 10-кл. Кугесьской СОШ № 1 Чебоксарского района «Светильник» в архаичной технике кузнечного ремесла. В. Леонтьев 11-кл. СОШ № 49 г. Чебоксары проект шкатулки «Истоки» (Диплом победителя в номинации «За сохранение национальных традиций»), 2005 г. А. Волков (10 кл.) 3-е место; 2006 г. А. Волков (11 кл.) 3-е место, 2007 г. С. Ефимов 11 кл. 2-е место, 2008 г. Н. Челноков (11 кл.), Н. Сучков 9 кл. и др.

Углубленное познание окружающего мира, самого себя, творческое саморазвитие через рукотворчество как основополагающие черты педагогической составляющей этноэстетики были направлены на самоутверждение в выборе жизненного пути через профессию. Интерес к этнографической, проектной и научно-исследовательской деятельности послужил для вышеназванных и других учащихся основанием для поступления на технолого-экономический факультет ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, ЧГУ им. И.Н. Ульянова г.Чебоксары, Московский энергетический университет г. Москва и другие учебные заведения.

Из вышесказанного видно, что основы этноэстетики могут служить серьезным материалом для педагогов в организации процесса формирования технологической культуры, отсюда и в приобщении учащихся к духовной культуре народа, в подготовке их к самостоятельной трудовой жизни. Исходя из основ этноэстетики, выпускник учебного заведения выводит для себя формулу: «Успешная работа и любовь – это жизнь». Это в свою очередь учит быть

хорошими учителями, рабочими, технологами, инженерами, целесообразно использовать природные ресурсы, мобилизует к предпринимательской деятельности, бизнесу, укрепляет в их сознании необходимость совершенствования условий жизни малой исторической родины по законам красоты.

### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: Казанский университет, 1998. – Кн. II.
2. *Волков, Г.Н.* Чувашская этнопедагогика / Г.Н. Волков. – 3-е изд., доп. – Чебоксары: ЧИЭМС. ГПУ, 2004.
3. *Волков, Г.Н.* Духовное просвещение / Г.Н. Волков. – Чебоксары: ЧИЭМС. ГПУ, ГУП «ИПК «Чувашия», 2006.

4. *Дивненко, О.В.* Эстетика: учеб.-метод. пособие / О.В. Дивненко. – М.: Издательский центр «Аз», МИПП «Север», 1995.

5. *Никитин, Г.А.* Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики: учеб. пособие / Г.А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008.

6. *Никитин, Г.А.* Основы теории и методики обучения учащихся технологии и предпринимательству: учеб. пособие / Г.А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – Ч. 2.

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. *Харитонов, М.Г.* Этнопедагогическое образование учителей национальной школы: монография / М.Г. Харитонов. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. ■

## ТОЛЕРАНТНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТАТАРСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

**Р.И. Хузин**

**Ключевые слова:** толерантность, воспитание, народная педагогика, общение, отношения, традиции, семья, дети.

**П**роблема оценки педагогического наследия прошлого, выяснения его отношения к педагогической культуре настоящего и будущего продолжает оставаться одной из важнейших. В настоящее время народные обычаи, традиции и обряды привлекают все более пристальное внимание философов, педагогов, социальных психологов не только в силу чисто академического интереса. Этот опыт необходим в первую очередь не для того, чтобы восстановить ряд форм, способов, приемов народной педагогики, а для того, чтобы понять объективные, общесоциологические законы, управляющие формированием народного образа жизни. Разностороннее изучение народной педагогики, выявление тенденций развития этнопедагогики, нравственных традиций, опыта толерант-

ного воспитания татарского народа является важной задачей педагогической науки. Актуальность обозначенной проблемы обуславливается объективной потребностью детального изучения процесса формирования толерантных отношений в ходе исторического развития татарского народа и внедрения в практику воспитания того педагогического богатства, которое накоплено народом в его многовековой воспитательной деятельности. Ядро народной педагогики составляют воспитательные традиции, которые выступают средством сохранения, воспроизводства, передачи и закрепления социального опыта духовных ценностей. С их помощью от старших поколений к младшим передавались нормы толерантного поведения людей, требования к личности.

Рассмотрим последовательно каждое из наличных средств народной педагогики, раскрывая их функциональную характеристику и способы применения в воспитании молодого поколения.

Народные средства воспитания выступают в тесной взаимосвязи. Г.Н.Волков отмечал: «Это природа, игра, слово, дело, общение, традиция, быт, искусство, религия, пример-идеал» [1, с.128]. Эта связь воспитательных средств обеспечивает единство нравственных взглядов и толерантного поведения детей.

В качестве первого средства следует назвать слово, которое оказывает эмоциональное и нравственное воздействие на сознание детей. В эмоциональной силе слов, отточенной мудрости метких выражений, содержащихся в пословицах, крылатых фразах родного языка содержится та необходимая сила, которая способствует решению задач формирования нравственных взглядов и убеждений, умению правильно оценивать поступки человека, отличать хорошее от плохого и, самое главное, ответственному отношению к собственным поступкам и поведению.

Всё народное, мудрое и прогрессивное развивается и находит живое воплощение в детях, осуществляется в общении словом и делом, общение в процессе совместного труда с детьми – важный фактор в становлении личности ребенка. Анализ теории и практики народного воспитания позволил сделать вывод о том, что в деле формирования толерантных качеств у детей младшего школьного возраста важнейшим средством является труд. Вот почему отдельно следует выделить и такое средство толерантного воспитания на основе народной педагогики, как дело (действие, деятельность).

Многообразие дел и действий, отношение к труду, к людям труда в народной педагогике реализует деятельно-личностный подход к процессу воспитания. Формирование в детях убеждения в том, что труд – источник, основа человеческого существования является целью народного воспита-

ния. В этом плане следует выделить такие методы и приемы воздействия на детей, как приучение, упражнение, убеждение, одобрение, совет, просьба, пример, общественное мнение, игры и другие. Формы и виды общения в народной педагогике ясны и просты: взаимопомощь в труде (өмө), соревнования и трудовые праздники (сабан туй), деятельные формы отдыха (кич утыру, каз өмөсө, су буенда киндер агарту). В процессе общения происходит формирование толерантных качеств человека, закладываются основы его интеллектуального, физического и нравственного развития.

Общение суммирует слово и дело и порождает новое качество – отношение, которое выражается через взаимопомощь, взаимоотношения, уважение, теплоту чувств, сердечность, привязанность, любовь.

Специальное внимание исследованию отношений между людьми, формируемых в недрах народной педагогики, уделил Я.И. Ханбиков [6]. Он отмечает, что в области толерантного воспитания детей народ опирался на простые нормы, являющиеся отражением реально существующего, сложившегося в течение веков и тысячелетий порядка отношений между людьми. Открытость отношений между людьми делала устоявшиеся мудрые заповеди предков руководством в поведении в семье и вне ее. В них отражены человеколюбие, трудолюбие, умение сотрудничать, уважение чувства человеческого достоинства, мужество, верность. Эти качества дети усваивают, прежде всего, в процессе общения со старшими. При этом у них с малых лет формируются определенные нормы поведения: в присутствии взрослых младшие не должны громко разговаривать и смеяться; когда входит пожилой человек в помещение, младшие должны встать, чтобы оказать ему помощь; неприличным считается держать руки в карманах, жестикулировать; младшие могут сесть после предложения старшего; по правилам этикета говорить лицом к старшему, не крутиться, отвечать на вопросы четко. Вежливость проявляется

ся также в манере разговора, в обращении друг к другу. Младший всегда сделает то, что говорит старший, но старший, отвечая за младшего, не позволит сделать плохое. По обычаям татар, старший не повышает голос на младшего, что располагает к доверию и почтению, не вызывая обиды при требовании послушания. В татарской семье старики были самыми почетными людьми: к ним обращались за советом, в каждом доме им отводилось самое почетное место, когда старый человек входил в дом, все с почтением вставали. Народная мудрость гласит: «Уважишь старших, уважат и тебя» (Олыласаң олыны, олыларлар узенче). В татарском языке есть ряд слов, подчеркивающих уважительное отношение к старшим (эби, бабай, эни, эти, абый, апай, жиңги). Купая ребенка в первый раз, уже повивальная бабка (кендек эбисе) приговаривала: «Если увидишь старика, обращайся: «дедушка», если увидишь старушку, обращайся: «бабушка», если увидишь молодых, обращайся: «дядя» и «тетя», будь вежливым в разговоре» (Картны күрсәң, «бабай» диген, карчыкны күрсәң, «эби» диген, яшне күрсәң, «абзый» диген, «жиңги» диген, төмле, татлы телле бул). Это наставление затем многократно повторяется родителями и усваивается детьми очень рано. Детям внушают, что они сами будут взрослыми и будет очень плохо, если их не будут уважать.

Результат воспитания, как известно, отражается прежде всего в его поведении, поступках. Поведение же человека – это есть отношение: отношение людей друг к другу, индивида к обществу, к природе, к коллективу, к семье. В этих отношениях и проявляется его поведение: нравственное или безнравственное, отвечающее моральным нормам или противоречащее им. Следовательно, процесс воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста в семье – это прежде всего процесс отражения в их сознании тех общественных отношений, в которые они вступают дома в семье, в школе, на улице.

Анализ опыта народа в организации общения людей друг с другом позволяет сделать вывод о том, что толерантность формируется на основе повседневного благожелательного отношения человека к окружающим. По мере того, как такое отношение приобретает глубокую осознанность, устойчивость, оно превращается в личностное качество.

Индивидуальное нравственное сознание детей младшего школьного возраста формируется двумя путями: через обобщение нравственных понятий («доброта», «чуткость», «долг», «справедливость») и через непосредственное чувственное отражение и осмысление различных сторон нравственных проявлений. Нравственные убеждения у детей младшего школьного возраста формируются успешно, если мир человеческих отношений осваивается ими этими двумя способами. Чем богаче собственные наблюдения доброго в отношениях людей друг к другу, тем осознаннее, шире нравственные воззрения воспитуемых. Чем многообразнее их обобщенные представления о достойном отношении одного к другому, тем острее, глубже эмоциональные реакции на непосредственно воспринимаемое в отношениях окружающих друг к другу.

Усилиями многих поколений создавалась цельная воспитательная система, которая в течение длительного времени совершенствовалась и улучшалась. Она поддерживалась общественным мнением и обычаями родственников, соседей. Весь процесс воспитания детей в семьях татар был подчинен определенным требованиям. Народная педагогика вырабатывала последовательность формирования тех или иных качеств ребенка, приучая его к определенному ритму жизни. В силу соответствующей организации жизнедеятельности детей, они и не могли не подчиниться этим требованиям.

Обобщая опыт толерантного воспитания детей посредством общения, регулируемого средствами народной педагоги-

ки, можно также выделить определенную группу методов и приемов, реализующих воспитательные функции общения – общественное мнение, эмоциональное стимулирование толерантного поведения посредством тона голоса, жестов, мимики, косвенных намеков, взглядов, определенной манеры разговора (спокойной, доброжелательной, вежливой, в тоне почтения и уважения); выражение требования; опора на примеры. Ценные воспитательные возможности заключены в такой проверенной всеми временами народной педагогической мудрости как пример и влияние родителей, основанной на самой главной воспитательной заповеди: «уважай старших, бери во всем с них пример». Особый пример являли собой старики-аксакалы. О нравственном и физическом здоровье молодого поколения проявляли постоянную заботу старожилы. Они строго следили за поведением детей, делали наставления, поучали их, воспитывая тем самым у детей привычки и нормы толерантного поведения. Старики-аксакалы не только поучали детей, но и наставляли их родителей. Народ на опыте многих поколений убеждался, что основа семьи – взаимная любовь. «Семья без любви – дерево без корней» (Дуслык булмаган гаилә – тамырсыз агач). Отец и мать в народной педагогике – первые воспитатели. В семье человек проходит свою первую жизненную науку. И если семья крепкая и спокойная, если между родителями разлада нет, дети вырастут хорошие. «В дружной семье благодать, где раздоры – там погибель.» (Бердәм өйдө бәрәкәт бар, бердәмсез өйдө һөләкәт бар). «Что птенец видит в гнезде, то же делает в полете» (Оясында ни күрсә, очканда шуны кылана). «Какова семья, такова жизнь» (Өең нинди, көең шундый), – гласит народная мудрость. Народная педагогика отводит исключительно важную роль общению в семье. Именно в семье, в процессе взаимодействия со взрослыми, дети получают первые уроки жизни, приобретают навыки толерантного поведения.

Народ много внимания уделяет личному примеру родителей. «Яблоко от яблони недалеко падает» (Алма агачтан ерак төшми). «Уж если молоко матери не пошло ему впрок, то коровье – и подавно» (Ана сөте белән кәрмәгән, тана сөте белән кәрми). «Приучай ребенка к труду, учи дело доводить до конца» (Баланы эшкә өйрәт, эшен бетерергә өйрәт). «Не хвали ребенка в его присутствии, испортишь его» (Баланы уз алдында мактама, бозасың баланы). «Не возвышай ребенка, вырастет неблагонаправленным» (Балаңны үзеңнән өстә күрмә, төүфиксыз була ул). «Каков в семь, таков и в семьдесят» (Жидесендә ни булса, житмешендә шул булыр).

В примере суммируется и слово, и дело, и общение, и обычаи. И возникает новое качество – гармоническая система толерантного воспитания. Пример общения, пример доброго, полезного традиционного дела. В примере действительно есть скрытая естественная логика, стройность, своя система.

В народной педагогике главная и решающая фигура – мать. Личным примером и участием она организует жизнь всей семьи, от нее зависит психологический климат семьи. Поэтому традицией, имеющей огромное воспитательное значение, является почтительное отношение к женщине. Это естественно, поскольку первые впечатления об окружающем мире каждый человек получает благодаря матери. Мать стоит у истока человеческого. Мать произносит потешки, рассказывает сказки, то и дело повторяет загадки, употребляет пословицы, поговорки, поет колыбельные песни. Материнское слово мелодично, песенно, музыкально, поэтично, мудро. Родной язык именуется материнским. Матери важен и стиль отношений, и тон обращения. Сила матери как воспитателя в непосредственном, каждодневном, ежеминутном воздействии на чувства и сознание ребенка.

Материнская педагогика, как отмечает Г.Н.Волков [2], поражает многообразием методов, приемов, средств, случайных на-

ходок. Рассмотрим материнскую педагогику в действии, по ее движущим силам, факторам. Это – слово и мысль, дело и действие, ощущение, обычаи, пример. Силу материнской педагогики Г.Н. Волков видит в единстве слова и дела [там же]. Общение словом и делом, общение в процессе совместного труда с детьми, обычаи на уровне семейных традиций. Все это – не только действующая наглядность личного примера матери, но и примерные ее мысли, заветы, которые не забудутся детьми; это и образцы ее дела, общих с ней дел, это и прекрасные семейные праздники, ставшие традицией, это и примерное отношение матери с подругами, односельчанами, незнакомыми людьми. Это и ее порядочность, чистоплотность, аккуратность, бережливость.

В педагогическом арсенале матери непочатый край словесных методов воздействия: совет, просьба, одобрение, обещание, уговор, укор, порицание, разъяснение, намек, сравнение, благожелание, благословение, клятва. Слова матери приходят в действие в труде, в общении, в самой естественной обстановке.

Особой силой воспитательного воздействия в системе татарской народной педагогики обладают обычаи и традиции. Многовековой моральной опыт народа в регулировании поведения и поступков, привычек и нравов воплощался в обычаях и традициях. И.В. Суханов отмечает, что система обычаев и традиций любого народа – это результат его воспитательных усилий в течение многих веков. Далее он утверждает, что именно через эту систему каждый народ воспроизводит себя, свою духовную культуру, свой характер и психологию в ряду, сменяющих друг друга поколений [3].

В толерантном воспитании важное значение имеют семейные обычаи и традиции. Татарский народ гордится своими традициями почтительного отношения к старшим, подчеркивая этим свое уважение к жизненному опыту, мудрости, духовному наследию, воспитательному примеру. Эти обы-

чаи и традиции созданы педагогическим гением народа. Национальной характерной чертой татарского народа К.Ф. Фукс отмечает гостеприимство [4]. В гостеприимстве проявляется гуманизм и вежливость татарского народа. Умение принимать гостей в народе считалось большим искусством, которому старшие обучали детей в семье. Да и дети сами на примере родителей обучались традициям гостеприимства. Детям в семье прививаются качества доброты и добросердечности, нетерпимости к жадности, ибо как ты сам относишься к другим, так и другие люди будут относиться к тебе: «Золото на земле не завалется, доброта на дороге не останется» (Алтын жирдә ятмас, якшылык юлда калмас).

Детей поучали: «Гость побудет недолго, но увидит много» (Кунак аз утырыр, күп күрер), так как все недостатки со стороны видны весьма отчетливо. Поэтому гостю оказывались высокие почести: «Гость старше отца», гласит народная мудрость. При гостях детей приучали вести себя очень скромно и сдержанно. К столу, где сидят взрослые, детей не подпускали. За стол дети садились, только после ухода гостей. Итак, на конкретных примерах, сказках («Зирек килен»), используя пословицы и поговорки, народ формирует у детей качества толерантности – гостеприимство, доброжелательность, вежливость, уважение старших.

Учитывая сегодняшние реалии, потребность семьи в новых источниках нравственного обогащения детей, было бы несправедливо обойти вниманием роль религии, которая веками формировала духовную культуру людей и выступала действенным регулятором толерантности. Следует отметить, что в последние годы в научной литературе началась активная переоценка того места, которое должна или могла бы занять религия в совершенствовании духовного мира общества. Решают этот вопрос для себя и педагоги. Учитывая предмет нашего исследования, а именно, очевидность органической взаимосвязанности учения



Ислама и ценностей татарской народной педагогики, необходимо специально рассмотреть эту проблему по отношению к задачам толерантного воспитания младших школьников. Природные человеческие способности, желания и потребности Ислам определяет как естественное состояние его бытия. Будучи осознанно управляемы, контролируемы, они становятся нравственными качествами.

Задача воспитателей (родителей, учителей) научить детей младшего школьного возраста управлять своими желаниями и потребностями, контролировать свое поведение. В детях воспитывать прежде всего те нравственные качества, которые дают ему возможность избегать зла. Это честность и порядочность, вежливость и доброжелательность. Постепенно, в процессе целенаправленного воспитания, мы подведем детей к такому уровню нравственной воспитанности, когда он сможет контролировать свое внутреннее психологическое состояние и сам начнет творить добро. Он станет терпеливым и снисходительным, доброжелательным и милосердным. Детей необходимо научить чувству благодарности, умению воздать добром за добро.

Изучив и обобщив народный опыт нравственного воспитания детей младшего школьного возраста в семье, мы пришли к выводу, что сила традиций – в природной, отчасти стихийной естественности. Они никому не навязывают взгляды и способ поведения, включают ребенка в практические действия, с которыми без внутреннего сопротивления воспринимаются представления и нормы поступков. Воспитательная роль таких традиций состоит в стереотипных требованиях к личности и ее поведению в обществе, в увлекательной силе примера.

Сила народной педагогики в колоссальном многообразии идей, подходов, форм, действий, занятий, методов, приемов и в комплексном их взаимодействии. Каждое из названных средств: и слово, и дело, и общение, и обычаи (традиции), и пример

сам по себе, и в комплексе показывают насколько сильно и бесценно влияние народной педагогики на толерантное воспитание ребенка, жизнедеятельность и развитие которого с первых месяцев протекает в семье конкретного этноса. Воспитывается ребенок преимущественно в рамках одной национальной культуры, а обучение в школе и общение в социальной среде с каждой из культур составляет, с одной стороны, его уникальность и индивидуальность, а с другой стороны, поликультурную направленность его личности, ее толерантность. В связи с этим становится актуальной задача создания педагогических условий для формирования у младших школьников опыта толерантных отношений и толерантного поведения. Мы определяем условия не только как совокупность факторов и обстоятельств, от которых зависит эффективность процесса разрешения интолерантной ситуации или конфликта, но и как среду, как совокупность стимулов, эффективных средств этой среды, в которой протекает процесс формирования толерантности.

#### Литература

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Волков, Г.Н. Педагогика жизни / Г.Н. Волков. – Чебоксары: Чувашкигиздат, 1989. – 334 с.
3. Суханов, И.В. Обычаи, традиции и преемственность поколений / И.В. Суханов. – М.: Политиздат, 1976. – 216 с.
4. Фукс, К.Ф. Казанские татары в статистическом и этнографическом отношениях / К.Ф. Фукс. – Казань, 1844. – 132 с.
5. Ханбиков, Я.И. История педагогики татарского народа / Я.И. Ханбиков. – Казань, 1975. – 162 с.
6. Ханбиков, Я.И. Из истории педагогической мысли татарского народа / Я.И. Ханбиков. – Казань, 1967.
7. Шайдаева, Г.М. Исламская мораль / Г.М. Шайдаева. – Махачкала, 1990. – 157 с.
8. Пчелинцева, И. Толерантность и школьник / И. Пчелинцева. – М.: Мозаика-синтез, 2003. ■

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

А.И. Троянская

**Ключевые слова:** продуктивная профессионализация, культурные ценности, культуросообразная профессиональная рефлексия.

**А**ктуальность исследования определяется потребностью общества в достижении продуктивности профессионализации представителями всех этнических групп, включенных в нее. Проектирование и управление профессионализацией с общих усредненных позиций затрудняет достижение ее продуктивности этническими субъектами, лишает возможности использования культурноспецифических преимуществ. Высокие уровни самовыражения в профессии, согласно К.А. Абульхановой [4], предполагают наиболее полную реализацию потенциала способностей и резервов личности, ее своеобразных свойств, в том числе этнокультурных. Системы профессионального образования обязаны вводить человека в культурное существование, обеспечивать способами решения профессиональных задач в условиях культурной, быстро меняющейся среды посредством применения культурных способов деятельности в профессии [6].

Очевидная необходимость поиска точек соприкосновения профессионального и этнокультурного во внутреннем мире человека вступает в противоречие с недостаточной разработанностью этой проблемы в современной науке. В русле исследования профессиональной деятельности движение в данном направлении осуществляется рядом ученых (А.В. Карпов 2004, О.С. Анисимов 2006, Л.П. Саксонова 2006 М.В. Швыдкая 2006, Е.В. Селезнева 2005 и др.). В русле изучения этничности приняты шаги для выявления ее связи с профессиональным миром такими учеными как В.Ю. Хотинец 2002, 2008, Н.М. Лебедева 2007, О.Е. Хухлаев 2008, А.Н. Татарко 2007 и др..

Культура в широком смысле понимается как способ организации жизнедеятельности

людей. Профессия также представляет собой специфический способ организации деятельности. В таком случае профессиональный мир может быть рассмотрен как разновидность культурного, как соотносимое с ним по строению и формам взаимодействия с индивидуальностью образование, находящееся с ним в отношениях взаимопроникновения.

Подобный взгляд на системы индивидуальности и внешнего мира открывает возможность изучения существования человека в системе различных миров, включенных в более широкий культурный мир, рассмотрения их взаимоопосредующих эффектов на внутренний мир человека, посредством применения концепции Метаиндивидуального этнического мира В.Ю. Хотинец [8].

Профессионализация понимается нами, вслед за А.А. Деркачем [1], К.А. Абульхановой, Н.В. Кузьминой, А.В. Карповым [2], Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптевым [4], А.А. Бодалевым, Е.К. Елмановой, В.Г. Зазыкиным) в узком смысле, как процесс достижения соответствия субъекта деятельности требованиям профессии, процесс совершенствования и самосовершенствования субъекта труда, как восходящий путь к конкретной профессиональной вершине, наивысшей точке раскрытия своих способностей.

Профессионализация детерминирована комплексом противоречий, ее начальный этап представляет собой кризис профессионального становления, характеризующийся конфликтом между сложившейся старой системой способов решения профессиональных задач и предлагаемой новой методологией, а также внутренний конфликт в личности специалиста между естественным стремлением избегания риска для сложившейся оценки себя как профессионала и

мотивацией саморазвития в профессии. Разрешение подобного кризиса требует качественно новой самоорганизации субъекта в профессии. Что предполагает реструктурирование способов взаимодействия с внутренней реальностью, осуществления внутренней самопреобразующей деятельности, качественное изменение профессиональной рефлексии субъекта.

В условиях кризиса наиболее надежным, простым, щадящим способом разрешения противоречия выступают содержащиеся в культуре универсальные способы действия. Будучи востребованными, необходимыми, они быстро актуализируются и применяются для решения профессиональных задач в конкретной культурной среде.

Традиция рассмотрения вопросов профессионализации в терминах культуры развивается в акмеологическом подходе (в частности, диссертационные исследования М.В. Швыдкой (2006), Е.В. Селезневой (2005) и др.)

В рамках нашего исследования предпринята попытка обосновать предположение о том, что в кризисных условиях продуктивной профессионализации профессиональная рефлексия этнического субъекта приобретает культуросообразность.

В исследовании принимали участие специалисты, занятые в системе образования, удмуртской и русской национальности, проходящие курс повышения квалификации, численность выборки 128 человек. Для исследования системы ценностей респондентов была применена методика изучения культурных ценностных ориентаций Ш.Шварца. Для диагностики компонентов профессиональной рефлексии: рефлексивность, самооценка профессионально важных качеств (ПВК), производительная мотивация, профессиональное самосознание учителя (ПСУ), удовлетворенность профессией, значимость событий профессионального пути, – применены методики: сокращенный вариант комплексной методики «Мотивация профессионального самосовершенствования» (предложенной

группой авторов: А.А. Деркач, А.А. Бодалев, Л.Г. Лаптев, Л.А. Павличенко, Н.В. Васина, А.Я. Анцупов и др. [5]), представленный методиками изучения самооценки ПЗК, Логический квадрат (адаптированный вариант методики Н.В. Кузьминой), мотивационный профиль личности; уровень рефлексивности личности (А.В. Карпов [2]), профессиональное самосознание учителя (А.В. Савчук, С.К. Гасанов), анализ жизненных целей (Л.Д. Столяренко), Статистическая обработка данных производилась с помощью факторного анализа данных двух подгрупп отдельно методом главных компонент путем вращения матрицы по типу Varimax в программе SPSS 11.5; дисперсионного однофакторного одномерного ANOVA и многомерного MANOVA.

В результате анализа структуры ценностных ориентаций респондентов удмуртской и русской подгрупп в условиях продуктивной профессионализации было выделено по четыре фактора в каждой подгруппе, описывающих 53% и 52% дисперсии. В рамках данного исследования предложены рабочие названия факторов (табл. 1).

Два наиболее сильных фактора, определяющие ценностные ориентации респондентов удмуртской подгруппы в условиях продуктивной профессионализации, – Упорядочивание социального мира и Умеренность. Они отражают, с одной стороны, ценности сохранения, кротости, умеренности и социальной упорядоченности, сопряженной с равными возможностями самореализации членов общества – с другой. Их можно характеризовать как адаптивные ценности социальной направленности. Соответствующие ценности социального порядка, безопасности являются базовыми традиционными ценностями удмуртской культуры [7].

Необходимо отметить, что выделенные в русской подгруппе факторы ценностей соотносятся с культурно-специфическими факторами, описанными в фундаментальном исследовании Н.М. Лебедевой [3]. В русской подгруппе наиболее сильные фак-

Таблица 1

**Факторные структуры ценностей респондентов удмуртской и русской подгрупп  
в условиях продуктивной профессионализации**

| <b>Удмурты</b>  | <b>Русские</b>  |
|---|---|
| «Упорядочивание социального мира» 23%<br>социальный порядок (0,890), социальная справедливость (0,886), национальная безопасность (0,880), умелость (0,872), честность (0,863), независимость (0,862), равенство (0,849), выбор собственных целей (0,833) | «Упорядочивание индивидуального мира» 22%<br>умелость (0,893), самоуважение (0,890), смысл жизни (0,878), самодисциплина (0,875), мудрость (0,871), независимость (0,871), честность (0,869), уединение (0,857), интеллект (0,856), ответственность (0,814) |
| «Умеренность» 16%<br>сохранение своего публичного образа (0,879), скромность (0,819), обязательность (0,801), довольство своим местом в жизни (0,801), умеренность (0,797), взаимослуживость (0,760), чувство принадлежности (0,725)                      | «Удовольствие» 15%<br>удовольствие (0,892), интересная жизнь (0,877), разнообразие жизни (0,874), единство с природой (0,840), умеренность (0,836), благосостояние (0,825), свобода (0,750), потакание себе (0,745), уважение традиций (0,713)              |
| «Гармония» 7%<br>единство с природой (0,838), здоровье (-0,601), духовная жизнь (0,574), благосостояние (-0,552), мир прекрасного (0,461), настоящая дружба (0,458), творчество (0,442)   | «Равенство» 8%<br>духовная жизнь (0,791), равенство (0,757), наслаждение жизнью (0,629), социальная справедливость (0,604), мир прекрасного (0,566), авторитетность (-0,515), полезность (0,484), благочестие (0,447)                                       |
| «Консерватизм» 7%<br>умение прощать (0,698), власть (0,678), уважение традиций (0,534), защита окружающей среды (0,488), мир на земле (0,477), благочестие (0,439), наслаждение жизнью (-0,420)   | «Иерархия» 7%<br>довольство своим местом (0,689), скромность (0,685), отвага (0,615), защита семьи (-0,577), влияние (0,570), взаимослуживость (0,466), власть (0,442), мир на земле (-0,400)   |

торы – Упорядочивание индивидуального мира и Удовольствие. Активность фокусируется на внутреннем мире субъекта, на его структурировании и категоризации. Эти факторы можно назвать инструментальными ценностями индивидуальной направленности.

Фактор, отражающий стремление к упорядочиванию, представлен в обеих подгруппах. Это содержащийся в культуре универсальный механизм разрешения противоречия, ответ на кризисные условия профессионализации, требующие критичного пересмотра системы профессиональной деятельности, реструктурирования этой системы в новую целостность в ходе образовательной деятельности, посредством актуализации рефлексивных процессов, регулирующих эту преобразующую деятельность. Однако фактор, отражаю-

щий упорядочивание, специфичен в каждой подгруппе по содержанию и направлению активности. В русской подгруппе упорядочивающая активность направлена на индивидуальный мир, субъект в сложившихся кризисных условиях обращается к самоорганизации, самопреобразованию. В удмуртской группе упорядочивается социальный мир, самоупорядочивание осуществляется средствами социального мира. Этот способ самоорганизации уходит корнями в языческую ценность единения с природой, нахождения себя во внешнем мире [7]. Индивид превращается в объекты, субъекты мира, организует себя «по его образу и подобию», получая тем самым средство организовать сам мир.

Чтобы эмпирически доказать вклад культурных ценностей в рефлексивную профессионала разных этногрупп, мы провели

Таблица 2

**Эффекты ценностного фактора Упорядочивание социального мира  
на рефлексивность и производительную мотивацию (средние и стандартные отклонения)  
(однофакторный одномерный ANOVA)**

| Компоненты профессиональной рефлексии | Уровни ценностного фактора «Упорядочивание социального мира» |             |
|---------------------------------------|--|-------------|
|                                       | Низкий   | Высокий     |
| Рефлексивность                        | 128,25 (7,9)   | 135,5 (8,2) |
| Производительная мотивация            | 11,8 (4,0)   | 15,4 (3,7)  |

*Примечания:* Главные эффекты ценностного фактора «Упорядочивание социального мира» на рефлексивность  $F(1, 30) = 6,499$ ,  $p < 0,05$ , производительную мотивацию  $F(1, 30) = 7,129$ ,  $p < 0,05$ .

дисперсионный анализ данных в каждой подгруппе отдельно. Он позволил выявить эффекты выделенных факторов ценностей на профессиональную рефлексивность. В удмуртской подгруппе ценностный фактор «Упорядочивание социального мира» оказал значимые активизирующие эффекты на компоненты профессиональной рефлексии: рефлексивность и производительную мотивацию (табл. 2).

Ценность Упорядочивание социального мира запускает самоорганизацию, трактуемую в удмуртской подгруппе как организацию мира. Адаптивные ценности социальной направленности традиционны для удмуртской культуры, изначально базированной на языческих канонах [7]. Природа для язычника – это сама жизнь. Она служит основой нравственных ценностей, задает ритм жизни общине. Создаваемый образ мира отражает эту неспособность человека четко отделить себя от природного окружения. Живая связь с природной средой лежит в основе ментальности восточно-финских народов, определяет их отношение к миру. В целом мир воспринимался как имеющий двуединую природу, в нем не было жесткого противопоставления сущности и явления, объекта и субъекта [7]. Утрата природного и родственного контекста, отчуждение от малой родины, осуждение общественным мнением воспринимались удмуртами как жизненные крахи [7, с.17]. Ценность Упорядочивание

актуализируется в удмуртской подгруппе как культуросообразный способ самоорганизации. Превращаясь в этот мир, присваивая свойства последнего, субъект организует себя в мире и тем самым организует мир.

В русской подгруппе был обнаружен эффект ценностного фактора «Упорядочивание индивидуального мира» на профессиональную рефлексивность в целом (табл. 3, 4).

Ценность Упорядочивание индивидуального мира приводит самооценку ПВК из завышенного в адекватный диапазон, повышает уровень рефлексивности, производительной мотивации, ПСУ, удовлетворенность профессией. Принятие ценности упорядочивающей активности переосмысления внутреннего мира актуализирует ее осуществление в виде рефлексивной деятельности, что, в свою очередь, приводит к большей четкости и адекватности самооценки ПВК, ясности осознания собственных своеобразных и профессионально-типичных характеристик. Усиливается стремление к изменению, производству. Достигнутое ощущение ясности и упорядоченности, более глубокое проникновение в сущность своей профессии повышает удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Таким образом, эффекты на компоненты профессиональной рефлексии оказались ценностями, воплощенные в культуре народа: адаптивные ценности социальной направ-

Таблица 3

**Эффект ценностного фактора Упорядочивание индивидуального мира  
на профессиональную рефлексию (однофакторный многомерный MANOVA)**

| Эффект  | Многомерный критерий | Значение критерия | Оценка F-отношения | Значимость |
|---|----------------------|-------------------|--------------------|------------|
| Ценностный фактор «Упорядочивание индивидуального мира» | След Пилля           | 0,506             | 4,267              | 0,004      |
|   | Лямбда Уилкса        | 0,494             | 4,267              | 0,004      |

Таблица 4

**Средние и стандартные отклонения компонентов профессиональной рефлексии**

| Компоненты профессиональной рефлексии | Уровни ценностного фактора «Упорядочивание индивидуального мира» |              |
|---------------------------------------|--|--------------|
|                                       | Низкий   | Высокий      |
| Самооценка ПВК                        | 60,0 (15,5)  | 38,6 (14,9)  |
| Рефлексивность                        | 132,8 (7,0)  | 142,5 (9,8)  |
| Производительная мотивация            | 13,4 (3,5)   | 18,5 (5,0)   |
| Профессиональное самосознание учителя | 132,4 (7,8)  | 141,7 (11,7) |
| Удовлетворенность профессией          | 3,6 (2,6)  | 5,4 (1,8)    |

*Примечания:* Главные эффекты ценностного фактора «Упорядочивание индивидуального мира» на: самооценку ПВК  $F(1, 30) = 15,98, p < 0,001$ , рефлексивность  $F(1, 30) = 10,47, p < 0,01$ , производительную мотивацию  $F(1, 30) = 11,10, p < 0,01$ , ПСУ  $F(1, 30) = 7,01, p < 0,05$ , удовлетворенность профессией  $F(1, 30) = 5,20, p < 0,05$ .

ленности – в финно-угорской (удмуртской) группе, инструментальные ценности индивидуальной направленности – в русской. Будучи востребованными в условиях профессионализации, надежные универсальные способы действия, содержащиеся в культуре, быстро актуализируются и применяются для решения профессиональных задач в конкретной культурной среде. Культура выступает источником и способом самоорганизации этнического субъекта в условиях профессионализации посредством профессиональной рефлексии. Профессиональная рефлексия в условиях продуктивной профессионализации приобретает культуросообразность.

Принятие культуросообразности профессиональной рефлексии открывает широкие возможности для оптимизации процессов проектирования и управления

продуктивной профессионализацией, практической работы, направленной на оказание целенаправленной поддержки личности в процессе развития ею профессионально необходимых качеств и осознанной гармонизации своей индивидуальности.

#### Литература

1. Держач, А.А. Психология развития профессионала / А.А. Держач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М., 2000.
2. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004.
3. Лебедева, Н.М. Ценности культуры и развитие общества / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2007.
4. Психология и педагогика: учеб. пособие / К.А. Абульханова, Н.В. Васина, Л.Г. Лаптев, В.А. Сластенин. – М.: Совершенство, 1998. – С. 136–165, 231–241.

5. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – С. 95–123.

6. Саксонова, Л.П. Культуросообразность – основа инновационных процессов в профессиональном образовании / Л.П. Саксонова // Иннова-

ции в образовании. – 2006. – № 3. – С. 12–32.

7. Хотинец, В.Ю. Ценности язычества и удмуртская ментальность / В.Ю. Хотинец, Э.Р. Хакимов // Этнокультурная личность и конкурентоспособность. сб. ст. – Ижевск: ГОУ ВПО «УдГУ», 2008. – С. 7–23.

8. Хотинец, В.Ю. Этническое самосознание / В.Ю. Хотинец. – СПб., 2000. ■

## СООТНОШЕНИЕ РЕАЛИЗУЕМОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

Н.Р. Салихова, С.А. Терентьева

**Ключевые слова:** образ мира, механизм барьерности-реализуемости личностных ценностей, когнитивные стили.

**В** связи с происходящим в настоящее время парадигмальным сдвигом в психологии от изучения психики к познанию психологии человека и его мира как особой совмещенной реальности, не сводимой ни к внешнему, ни к внутреннему, предмет исследований все чаще определяется обозначаемыми эту реальность понятиями жизненного мира, ментального пространства, образа мира и др. Особую актуальность приобретает выявление закономерностей взаимодействия механизмов разных уровней его организации.

Возникновение ценностного измерения жизненного мира человека и его смысловые трансформации во многом составляют содержание развития в периоды взрослости. К раскрывающим его *содержательную динамику* могут быть отнесены широко представленные в психологии исследования изменений в иерархии ценностей в связи с возрастными, профессиональными и другими факторами, связанными с пересмотром человеком основных приоритетов своей жизни. В гораздо меньшей степени исследованы те аспекты динамики жизненного мира, которые связаны с линиями его напряжения, возникающими при соотношении экзистенциальных ожиданий личности [5] и актуальной жизненной ситуации, зна-

чимости ценностей и возможностей их реализации. И если изменения в содержательном наполнении ценностного измерения можно отнести к процессам *макродинамики* жизненного мира человека, то коллизии, связанные с оценкой реализуемости ценностей в жизни, можно обозначить как *микродинамические*, относительно которых Н.Р. Салиховой [3] предложено представление о механизме барьерности-реализуемости личностных ценностей.

Как известно, при переходе к взрослости у человека формируются системы жизненных планов или дальних намерений [1; 11], конкретизирующие ведущие ценности в форме жизненных целей или задач разной степени детализированности и четкости. Они часто сохраняются не в виде дрящегося состояния сознания, а с переходом из плана актуального субъективного переживания в план метанапряжения [1], порождая на конкретных этапах жизни *экзистенциальных ожиданий* [5]. Их соотношение с актуальной жизненной ситуацией опосредуется **тенденциями**, задающими содержание конструкта барьерности-реализуемости личностных ценностей [3].

**Первая** из них – тенденция к **согласованию** мер важности ценности и ее доступности, когда человек реализует то, что

может осуществить в жизни, ценит то, что имеет, и понижает ценность того, что недоступно. Это может происходить как за счет внешних активных действий по реализации ценностей, так и за счет внутренних, например, компенсаторных действий по типу защитных механизмов, ведущих к понижению меры ценности при невозможности ее реализации. Метафорически это выражено в известной пословице: «Лучше синица в руках, чем журавль в небе». **Вторая** – тенденция к **рассогласованию** мер важности ценности и ее доступности, когда они изменяются разнонаправленно, повышение одного из параметров ведет к понижению другого. В пределе, доступное обесценивается, а недоступное кажется более ценным и важным. В данном случае «журавль в небе» будет намного ценнее «синицы в руках», именно потому, что «не пойман», а фактором, увеличивающим значимость ценности, является невозможность ее реализации, что отражено в пословицах: «Хорошо там, где нас нет», «Что имеем – не храним, потерявши – плачем».

Данные тенденции проявляют собой дополнительный, инвариантный по отношению к содержанию ценности, смысл, аккумулирующий в себе эффект оценки рассогласования важности и доступности ценности и его внутренней переработки. В совокупности они составляют континуум барьерности-реализуемости личностных ценностей, операционализированный в *индексах реализуемости и проблемности* (соответственно, положительная или отрицательная корреляция параметров важности и доступности ценностей), а также *индексе барьерности* (положительная корреляционная взаимосвязь важности ценности и разницы важность–доступность), отражающей тенденцию рассогласования в мягком, количественно менее выраженном виде.

Задачи исследования человека как субъекта жизни подразумевают также описание структур или функциональных органов личности, которые обеспечивают возможность регуляции жизни в целом,

психологических механизмов, ее осуществляющих. В этом контексте необходим пласт теоретических идей, воплощенных в понятии «Образ мира», введенном А.Н. Леонтьевым [2]. С.Д. Смирнов рассматривает образ мира как интегральное образование познавательной сферы: являясь началом и результатом любого познавательного акта, он существует как непрерывная генерация гипотез-моделей мира. В понятии образа мира заложено понимание психики как имеющей не только отражательный характер, но и выраженное порождающее начало. В рамках трехслойной модели образа мира, включающей перцептивный, семантический и деятельностный слои [6], механизм барьерности-реализуемости ценностей можно отнести к уровню его ядерного, деятельностного слоя, поскольку он отражает наиболее обобщенные и глубинные пласты отношений с миром, структурирование человеком жизни. Привлекая представление об образе мира как системе генерируемых гипотез, можно рассматривать тенденции согласования и рассогласования как механизмы, сдвигающие процесс генерирования гипотез в определенную сторону. Первая из них способствует обнаружению признаков присутствия ценности в той или иной жизненной ситуации и фокусировать человека на тех моментах, которые ей соответствуют. Вторая тенденция, напротив, фокусирует внимание на несоответствии характеристик наличной ситуации той или иной ценности, иницируя их поиск за ее пределами. Фактически, оценка присутствия ценностей в жизни опосредуется работой данного механизма.

Ввиду целостности и системности образа мира [2; 6] правомерен вопрос о соотношении работы механизма барьерности-реализуемости с механизмами структурирования образа мира, действующими на других его уровнях. Процессы смысловой динамики ценностей неизбежно должны сказываться в специфике порождаемого образа мира, находя отражение в механизмах действия его более поверхностных уровней. В



данной статье представлены результаты соотнесения данного механизма с особенностями организации личностно нейтральных семантических содержаний и простого перцептивного опыта, которые зафиксированы в понятии когнитивных стилей.

Идея устойчивых индивидуальных различий в восприятии и способах переработки информации впервые высказана Г. Уиткиным, открывшим явление полезности-полнезависимости [12]. Сейчас выделяют более десяти когнитивных стилей. Представители «унитарного» подхода считают, что большинство когнитивных стилей представляют собой конструкты, одному полюсу которых соответствует высокая дифференциация и артикулированность опыта, а другому – недифференцированность и глобальность восприятия.

Изначально в рамках стилевого подхода постулируется, что когнитивные стили – это биполярные образования, отражающие устойчивые способы когнитивного поведения субъекта с точки зрения их инструментальной, а не продуктивной составляющей. Традиционно они изучаются как индивидуальные различия в способах структурирования простой перцептивной стимуляции (положение стержня в тесте «рамка и стержень», поиск аналогичного изображения), а также достаточно простом семантическом вербальном материале (сортировка слов, подбор синонимов). Однако есть основания полагать, что особенности организации опыта, наблюдающиеся при взаимодействии с простыми формами перцептивной и вербальной информации, могут быть связаны и с более высокими уровнями взаимодействия человека с миром и проявляться в структурировании сложных, обобщенных форм жизненного опыта. Имеются исследования когнитивных стилей, показывающие наличие таких взаимосвязей. Так, преобладание полезности оказалось связано с конформностью в социальных отношениях [12], отдельные когнитивные стили взаимосвязаны с определенными типами психоло-

гических защит [8]. Когнитивные стили связываются и с ценностно-смысловыми аспектами личности: А.В. Серый считает когнитивную сложность структурным компонентом уровневой организации системы личностных смыслов [4].

Поскольку параметры барьерности и реализуемости ценностей мы связываем с процессами категоризации при опознании абстрактно-обобщенного содержания ценности в конкретной ситуации [3], то логично предположить наличие их связи с когнитивными стилями. Предположение основывается на сходстве когнитивных стилей и тенденций барьерности-реализуемости в сущностных чертах: и те, и другие являются биполярными образованиями, устойчивы, несут функциональный, динамический характер и не связаны с содержанием.

Один из стилей, который наиболее релевантен и близок параметрам барьерности-реализуемости по содержанию – это «узость-широта диапазона эквивалентности», отражающий индивидуальные предпочтения в ориентации на признаки сходства или признаки различия объектов [10]. Р. Гарднер, который впервые описал его, характеризовал узкий диапазон эквивалентности как более детализированную категоризацию впечатлений, использование более точных стандартов в оценке объектов и проявление понятийной дифференциации. Он связывал это не столько со способностью замечать отличия, сколько с чувствительностью к ним и с жесткостью-мягкостью субъективных критериев оценочных шкал. Исходя из этого, мы полагаем, что реализуемость, как тенденция к сближению параметров важности и доступности ценности, гибкость критериев опознания и стремление усмотреть их в любой ситуации – будет связана с широким диапазоном эквивалентности, ориентацией на нахождение сходства. Барьерность ценностей мы связываем с узким диапазоном эквивалентности как направленностью на поиск различий.

Другой стиль, с которым могут быть связаны изучаемые тенденции, – это «полезависимость-полenezависимость», где критерием является ориентация человека при структурировании перцептивного поля либо на внешнюю стимуляцию, либо на внутренний опыт. Г. Уиткин обнаружил, что одни люди с трудом преодолевают влияние окружающего фона при поиске простой детали в сложном изображении, а другие делают это легко, что было зафиксировано им как «способность преодолевать сложноорганизованный контекст» [8, с.51]. Полюс высокой выраженности данной способности (полenezависимость) проявляется в артикулированном подходе к полю – способности разделять его на элементы, структурировать. Низкая выраженность была обозначена им как глобальный подход к полю (полезависимость). Мы предполагаем, что реализуемость может быть родственна полезависимости, поскольку человек склонен в том, что имеется, опознавать требуемое, а значит, ориентирован на поле. Тогда как на полюсе барьерности представление о ценностях очень точное и не видоизменяется полем, поэтому чаще не соответствует ему.

В пользу такого сочетания обоих предположений относительно указанных стилей говорит и традиционно признаваемая исследователями связь полезависимости с широким, а полenezависимости – с узким диапазоном эквивалентности, обусловленная присутствием в них общего измерения – глобальности восприятия или его дифференцированности, аналитичности [8].

Выдвинутые гипотезы о взаимосвязи барьерности и реализуемости личностных ценностей с когнитивными стилями как способами структурирования простого перцептивного, личностно нейтрального опыта были проверены в эмпирическом исследовании. Исследование проводилось в соответствии со стратегией констатирующего квазиксperimenta. Для сбора эмпирических данных применялись следующие **методики**:

1. Ранжирование личностных ценностей по критериям важности и доступности методом попарного сравнения. Использовался список 12 терминальных ценностей в соответствии с предложенной Е.Б. Фанталовой [7] модификацией методики М. Роккича. Для каждого испытуемого рассчитывались индекс реализуемости и индекс барьерности ценностей [3].

2. Тест «Включенные фигуры» в групповой форме АКТ-70 К.У. Эттриха [9] для диагностики полезависимости-полenezависимости. Для каждой из 30 сложных фигур необходимо найти и указать в протоколе ту простую фигуру (одну из 5), которая включена в нее в качестве составной части. Определялись стандартные показатели: точность идентификации фигур, общее время выполнения всех заданий и отношение точности ко времени.

3. Модифицированная методика выделения существенных признаков для диагностики когнитивного стиля «широта-узость диапазона эквивалентности». Из десяти слов необходимо выбрать произвольное количество «существенных», по мнению человека, признаков некоего понятия. Диагностическим критерием стало количество выделенных слов, которое косвенно говорит о тенденции включать в категорию большее или меньшее количество объектов. Так как качество ответов (существенность выделяемых признаков) не связано напрямую с их количеством, то при такой процедуре влияние продуктивных характеристик деятельности на результат сведено к минимуму, и в итоге получалась условно «чистая» стилевая характеристика.

4. «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера [10] для диагностики «широта-узости диапазона эквивалентности». Требуется разложить 75 карточек со словами (имена существительные) на группы наиболее логичным и естественным для человека способом. Учитывалось количество групп, количество слов в наибольшей по объему группе и групп из одного слова.

Общую выборку составили 93 аспиранта естественнонаучных факультетов КГУ в возрасте от 21 до 27 лет, в числе которых 58 мужчин и 35 женщин. Для статистической обработки данных использовался анализ средних значений и стандартных отклонений параметров, корреляционный анализ по критерию Пирсона.

**Результаты** проверки взаимосвязи показателей теста «Включенные фигуры» с индексами реализуемости и барьерности ценностей показали, что они действительно связаны (табл. 1). Значит, реализуемость ценностей связана с полюсом полезависимости, то есть сложностью преодоления влияния поля, в то время как барьерность – с полюсом полнезависимости, ориентацией на внутренние субъективные критерии. Следовательно, полезависимые люди (использующие глобальный подход к полю) более склонны сблизжать параметры важности и доступности ценностей, т.е. ориентироваться на уже реализованное, имею-

щееся в «поле». Люди с полнезависимым стилем (демонстрирующие артикулированный подход к полю), напротив, ориентируются скорее на нереализованные ценности и понижают значимость уже освоенных жизненных сфер.

Что касается когнитивного стиля «широта-узость диапазона эквивалентности», то он также оказался связан с индексами реализуемости и барьерности личностных ценностей (табл. 2, 3). Однако полученные связи имеют характер, противоположный тому, который предполагался изначально: узкий диапазон эквивалентности связан с тенденцией реализуемости, а широкий диапазон эквивалентности – с тенденцией барьерности ценностей.

В целом, можно утверждать, что гипотеза о связи параметров барьерности и реализуемости личностных ценностей с некоторыми механизмами структурирования опыта, действующими в других слоях образа мира, нашла свое эмпирическое

Таблица 1

**Взаимосвязь параметров теста «Включенные фигуры» с индексами реализуемости и барьерности ценностей (n=76)**

| Параметры            | Параметры выполнения теста скрытых фигур |       |          |
|----------------------|--|-------|----------|
|                      | точность/время                           | время | точность |
| Индекс реализуемости | -0,29*                                   | 0,13  | -0,35*   |
| Индекс барьерности   | 0,34*                                    | -0,14 | 0,37**   |

*Условные обозначения:* звездочками отмечены коэффициенты, достигшие уровней статистической значимости  $p < 0,05$  (\*) и  $p < 0,01$  (\*\*); n – численность выборки.

Таблица 2

**Взаимосвязь показателей теста «Выделение существенных признаков» с индексами барьерности и реализуемости ценностей (n=76)**

| Параметры            | Количество выделенных признаков |
|----------------------|---------------------------------|
| Индекс реализуемости | -0,34*                          |
| Индекс барьерности   | 0,38**                          |

*Условные обозначения:* звездочками отмечены коэффициенты, достигшие уровней статистической значимости  $p < 0,05$  (\*) и  $p < 0,01$  (\*\*); n – численность выборки.

Таблица 3

**Взаимосвязь показателей теста «Свободная сортировка объектов»  
с индексами барьерности и реализуемости (n=93)**

| Параметры            | Количество групп | Кол-во объектов в наибольшей группе | Кол-во групп из одного объекта |
|----------------------|------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| Индекс реализуемости | 0,26*            | -0,11                               | 0,15                           |
| Индекс барьерности   | -0,26*           | 0,13                                | -0,15                          |

*Условные обозначения:* звездочками отмечены коэффициенты, достигшие уровней статистической значимости  $p < 0,05$  (\*); n – численность выборки.

подтверждение. Это позволяет уточнить и частично пересмотреть сущность самого феномена барьерности–реализуемости.

Прямая связь реализуемости с узким диапазоном эквивалентности означает, что в случае ее выраженности выше требовательность к точному соответствию объекта некоторым исходно ожидаемым свойствам, и те объекты, что точно им не соответствуют, исключаются в качестве релевантных ценности. А прямая связь с плюсом полезависимости отражает связанность человека наличной ситуацией, ориентацию на внешнее поле. Вероятно, людям, для которых характерна высокая реализуемость ценностей, свойственно ограничивать свое жизненное пространство, включать в него только освоенные сферы и отторгать недоступные в настоящем времени ценности. И ориентация на поиск различий, по всей видимости, проявляется именно в том, что человек строго разграничивает «свои» и «не свои» ценности и сферы жизни и не стремится к расширению своего жизненного пространства, демонстрирует определенный консерватизм. Такая интерпретация соответствует имеющемуся пониманию узости категорий как своего рода концептуального консерватизма.

Связь барьерности с широким диапазоном эквивалентности означает большую «терпимость» к несоответствию объектов некоторым изначально подразумеваемым свойствам, склонность находить их «подходящими», возможно, в силу отсутствия четких критериев. При этом связь барьер-

ности с полезависимостью, т.е. свободой от наличного поля, означает большую ориентацию на внутренние критерии. Значит, людям с выраженной барьерностью свойственно оценивать нереализованные ценности как высоко значимые и стремиться за пределы освоенного, расширяя (или размывая, может быть) границы своего жизненного пространства. Ориентация на поиск сходства проявляется при этом, очевидно, именно в расширении спектра стремлений, желаний – все они рассматриваются личностью как ее собственные атрибуты, потенциально оцениваются как «мое».

Таким образом, функциональный механизм реализуемости и барьерности личностных ценностей, действующий в глубинных ядерных слоях образа мира, отражающих целостное состояние жизненных отношений человека, действительно связан с устойчивыми способами структурирования простой, личностно нейтральной перцептивной и семантической информации, проявляющимися в когнитивных стилях. Причем реализуемость личностных ценностей, как тенденция ценить доступное и обесценивать недоступное, связана с узким диапазоном эквивалентности, что выражает своего рода требовательность к точному соответствию объектов и действий «моделям должного», и полезависимостью, выражающей ориентацию на наличное поле. Тогда как барьерность личностных ценностей, как тенденция ценить недоступное и обесценивать доступное, связана с широ-

ким диапазоном эквивалентности, что означает готовность к принятию более широкого круга объектов и действий в качестве релевантных ценностям, а также с полнезависимостью, выражающей ориентацию на внутренние критерии.

### Литература

1. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
2. Леонтьев, А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
3. Салихова, Н.Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей / Н.Р. Салихова. – Казань: Издательский центр КГУ, 2005.
4. Серый, А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В. Серый; науч. ред. М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004.
5. Сапогова, Е.Е. Типы экзистенциальных ожиданий в Ego-trip нарративах / Е.Е. Сапогова // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Материалы Второй Всерос. науч. конф. – Казань: ЗАО «Новое знание», 2006. – С. 42–46.
6. Смирнов, С.Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психологического мышления / С.Д. Смирнов // Мир психологии. – 2003. – № 4 (36). – С. 18–31.
7. Фанталова, Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е.Б. Фанталова // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 1. – С. 107–117.
8. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004.
9. Шкуратова, И.П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности: дис. ... канд. психол. наук / И.П. Шкуратова. – Л.: ЛГУ, 1983.
10. Gardner, R.W. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior / R.W. Gardner, P.S. Holzman, G.S. Klein, H.B. Linton, D.P. Spence // Psychological Issues. Monograph 4.V.1. – N.Y., 1959.
11. Nuttin, J. Motivation, planning and action: a relation theory of behavior dynamics / J. Nuttin. – Leuven: Leuven University Press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
12. Witkin, H.A. Field dependence and interpersonal behavior / H.A. Witkin, D.R. Goodenough // Psychol. Bulletin, 1977. – V. 84. – P. 661–689.

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.Ш. Габдреева, А.С. Кислицына

**Ключевые слова:** затрудненная жизнедеятельность, адаптивность, структура адапционного потенциала личности, психологическая защита, копинг-стратегия, совладание.

**Т**рудные ситуации – неотъемлемая часть жизни, с ними человек встречается на всем протяжении жизненного пути и в разных сферах своей жизнедеятельности. Согласно традиционной точки зрения, «трудная ситуация» – это любая жизненная ситуация, которая воспринимается человеком на субъективном уровне в качестве затруднительной и нуждающейся в разрешении.

Исследованию механизмов преодоления трудностей посвящено большое коли-

чество работ, выполненных в рамках более широкой темы, связанной с проблемами адаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Особое внимание при этом уделяется личностным характеристикам, ответственным за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями (Л.И. Анцыферова [3], А.А. Реан [8], И.Н. Симаева [9] и др.). По мнению А.Г. Маклакова, данные психологические особенности личности взаимосвязаны и составляют одну из интеграль-

ных характеристик психического развития личности – личностный адаптационный потенциал [7].

В литературе по данному вопросу указывается на наличие тесной связи личностных образований, обеспечивающих успешность адаптации и копинг-стратегий (В.А. Бодров [4], Р.М. Грановская [6], Т.Л. Крюкова [10]). Более того, по мнению большинства исследователей, степень зрелости личности и ее адаптационные возможности во многом определяются характером соотношения применяемых личностью психологических защит и копинг-стратегий. В связи с этим, логично, что в структуру адаптационного потенциала личности должен также включаться набор способов психологической защиты и копинг-стратегий поведения. При этом необходимо учитывать, что, как показано в работах И.Р. Абитова (2007) [1], Е.А. Сергиенко (2008) [10], Т.Л. Крюковой (2008) [10] и других авторов, механизмы психологической защиты и копинг-стратегии объединяются на основе их функций с механизмами антиципации в единый конструкт, обеспечивающий организацию и осуществление «совладающего поведения». Поэтому, именно этому конструкту должно отводиться определенное место в структуре адаптационного потенциала.

В результате осуществленного теоретического анализа работ по проблеме адаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности была составлена модель структуры ее адаптационного потенциала. Учитывалось, что адаптационные возможности зависят от психологических особенностей, которые можно оценить через диагностику уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации. Соответственно теоретической модели, в структуру адаптационного потенциала личности входят следующие свойства: адаптивность, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности, моральная нормативность, направленность личности,

экстраверсия и нейротизм, интернальность локуса контроля. Как отмечалось выше, наряду со свойствами личности, определяющими успешность адаптации, в структуру адаптационного потенциала личности включается блок качеств, характеризующих совладающее поведение – это антиципационная состоятельность, психологические защиты и копинг-стратегии (в том числе социально направленные стратегии).

При этом, в соответствии с современными представлениями, психологические защиты рассматриваются как неосознаваемые механизмы адаптивного поведения, а совладающее поведение понимается как осознаваемая организация по преодолению трудностей. Психологические защиты – это избегание, подавление, отрицание – искажение реальной ситуации. Для совладания характерен поиск информации, действия, рефлексия. Копинг и защита, по сути, базируются на тождественных процессах. Копинговое поведение отличается от защитного поведения тем, что оно является гибким, целенаправленным, ориентированным на реальность и дифференцированным, тогда как защитное поведение, наоборот, – ригидным, вынужденным, искажающим реальность и недифференцированным.

Как показано в работе А.Г. Маклакова [7], включение активных форм неосознаваемой защиты происходит в результате дезадаптирующих изменений условий деятельности, приводящих к обострению внутреннего психологического конфликта. В ряде работ также доказывается, что согласованность личностных аспектов со сложившимся стилем совладающего поведения приводит к эффективному поведению именно в трудный жизненный период. В связи с этим логично предположить, что в ситуациях затрудненной жизнедеятельности, требующих активной адаптации, составляющие адаптационного потенциала личности должны объединяться в единую структуру, образованную тесными взаимосвязями их показателей.

Целью данного исследования явилось выяснение особенностей адаптационного потенциала личности, находящейся в различных условиях жизнедеятельности. Принималось во внимание, что в онтогенезе, в период становления системы совладания, изменяются не только психологические защиты в пользу зрелых, но и их соотношение с копинг-стратегиями, а также включенность этого тандема в личную структуру адаптационного потенциала. По имеющимся данным, структура совладающего поведения, активно формирующаяся в подростковом, полностью складывается в юношеском возрасте. Поэтому рассматривались ситуации жизнедеятельности лиц юношеского возраста, у которых предположительно уже сложилась структура адаптационного потенциала личности. Анализировались особенности структурной организации показателей адаптационного потенциала личности юношей, находящихся на момент обследования в условиях разных жизненных ситуаций, – школьников-старшекласников, студентов и военнослужащих.

При организации исследования учитывались особенности жизнедеятельности всех трех групп испытуемых. Имелось в виду, что ситуации учебной деятельности, в которой находятся старшеклассники, заканчивающие школу и стоящие перед выбором жизненного пути, и студенты младших курсов, проходящие период адаптации к системе вузовской подготовки, характеризуются как трудные. В работах Г.Ш. Габдреевой, Е.И. Лилиенталь, А.А. Терсаковой [5] показано, что переход от школьной к вузовской системе обучения является сложным адаптационным процессом, который завершается только к концу второго года учебы. Таким образом, несмотря на то, что учебная деятельность протекает в рамках вполне привычных условий существования в течение многих лет обучения в школе, потом в вузе, и потому рассматривается в рамках ситуаций обыденной жизнедеятельности, она, тем не менее, сопро-

вождается определенными трудностями, преодоление которых требует реализации адаптационных возможностей личности.

Кроме ситуации обыденной жизнедеятельности, каковой для школьников и студентов является учебная деятельность, в работе рассматривается ситуация воинской службы, исполнять которую обязанность каждого здорового юноши. Ситуация, связанная с воинской службой, рассматривалась в качестве ситуации жизнедеятельности, выходящей за рамки обыденной. В отличие от условий жизнедеятельности школьников и студентов, условия воинской службы имеют определенные особенности. Школьники и студенты находятся в условиях относительной безопасности, внутренней свободы, привычных условий деятельности, широких возможностей для самоактуализации и самореализации, проявления творчества. Военнослужащие по призыву – ровесники тех же студентов, попадают в ситуацию особого правового положения, частично ограничивающего свободу, возможности самоуправления и самовыражения. Они тяжело переживают состояние социальной, и отчасти когнитивной и эмоциональной депривации [2]. Кроме того, военная служба представляет собой экстремальную деятельность, вызывающую постоянное нервно-психическое напряжение [11]. Предположительно, именно эти условия жизнедеятельности в большей степени должны вызывать потребность в адаптации, актуализируя необходимость согласования и структурирования адаптационных свойств.

Динамика адаптационного потенциала личности прослеживалась путем сравнения корреляционных структур, образованных соответствующими показателями трех групп юношей: школьников-старшекласников, студентов, и военнослужащих. Структура показателей юношей-старшекласников в возрасте 17-18 лет рассматривалась как исходная. Принималось во внимание, что в этом возрасте завершается становление личности, а по данным

Р.Д. Грановской [6] и Т.Л. Крюковой [10] именно к этому возрасту формируется также и психологическая защита личности. Соответственно, исследуемая адаптационная структура личности к этому возрасту должна сложиться и быть относительно устойчивой в данных условиях. В качестве респондентов выступали 92 человека – юноши-учащиеся старших классов.

Экспериментальные группы составлены из студентов (77 человек) и военнослужащих (90 человек) – юношей одного и того же возраста (19-20 лет). Если учесть, что студенты и военнослужащие – вчерашние школьники, то различия между структурами показателей групп студентов и военнослужащих могут объясняться особенностями их жизнедеятельности.

Действительно, результаты корреляционного анализа эмпирических данных свидетельствуют о ярко выраженных особенностях анализируемых взаимосвязей сравниваемых структур. Структура, образованная показателями адаптационного потенциала личности *военнослужащих*, отличается особой жесткостью. В целом, в этой структуре обнаруживается 88 достоверных взаимосвязей, объединяющих между собой показатели адаптивности, психологических защит, копинг-стратегий, адапционных личностных свойств. Отчетливо прослеживается взаимосвязь такой копинг-стратегии как «планирование решения проблемы» с показателями адаптивности, чего не наблюдается в других сравниваемых группах. Определенное место в структуре занимает направленность личности, полностью выпадающая из этой структуры в группах как школьников, так студентов. Активно задействуется антиципационная состоятельность. Стратегии преодоления и адаптивные характеристики личности нейтрализуют действие примитивных неконструктивных защит. Так, например, высокий уровень адаптивности в исследуемой структуре военнослужащих подавляет работу такой копинг-стратегии как «бегство-избегание».

Отличительной чертой в структуре адаптационного потенциала личности военнослужащих является взаимосвязь показателя социально направленной стратегии «миролюбие» с показателями экстраверсии и нейротизма, чего не обнаружено в структурах групп юношей-школьников и юношей-студентов. Это говорит о том, что в напряженной ситуации жизнедеятельности военнослужащие в большей степени используют возможности общения и тактику миролюбия, более чувствительны и открыты происходящим изменениям. По-видимому, в условиях постоянного вынужденного пребывания в группе такая стратегия в поведении оказывается для них наиболее адекватной, психологически безопасной и эффективной. В целом, можно говорить о том, что адаптация военнослужащих осуществляется за счет активного включения в адаптационную структуру личности всех без исключения ее составляющих, внесенных нами в теоретическую модель.

Структура адаптационного потенциала группы *студентов* значительно отличается от структур групп школьников и военнослужащих. Анализ данной структуры выявил минимальное количество взаимосвязей исследуемых показателей, в отличие от исходной структуры школьников и структуры ровестников-военнослужащих. Адаптационная структура образована всего 21-й достоверной взаимосвязью (к сравнению – структура показателей группы военнослужащих насчитывает 88, а школьников – 44 взаимосвязи). В ней не актуальны показатели направленности личности и локуса контроля.

Интересующая нас взаимосвязь показателей адаптивности, психологических защит и копинг-стратегий в группе студентов также является минимально выраженной по сравнению с таковой в группе школьников и, особенно, военнослужащих. Студенты – бывшие школьники, намного легче, чем это происходит у военнослужащих, «вписываются» в новую ситуацию жизнедеятельности и приспосабливаются



к новым условиям. По-видимому, новизна студенческой жизни, на которую ссылаются многие исследователи, в некоторой степени относительна. Стрессовые ситуации, характерные для учебной деятельности студентов (экзамены, зачеты, контрольные работы, выступления на семинарах, защиты курсовых и дипломных работ, постоянная необходимость переработки очень большого количества информации), – хоть и вызывают сильное психическое напряжение и расцениваются исследователями как трудности, но их преодоление в какой-то степени уже апробировано в ходе выпускных экзаменов в школе и вступительных в вуз.

Как уже отмечалось, структура показателей адаптационного потенциала личности группы школьников рассматривалась нами как исходная. Те же самые бывшие школьники затем оказываются в ситуации жизнедеятельности, связанной с условиями вузовского обучения, становясь студентами, другие уходят на службу в армию (где ситуация жизнедеятельности принципиально иная, нежели складывающаяся для студентов), и становятся военнослужащими.

Так же, как и в группе студентов, структура показателей адаптационного потенциала личности *школьников* образована в основном показателями адаптивности, психологических защит и копинг-стратегий (всего 44 взаимосвязи). В нее, так же как и в группе студентов, не вошли показатели направленности личности и локуса контроля. Наибольшее количество взаимосвязей в структуре адаптационного потенциала школьников обнаружено между такими показателями, как адаптивность, нервно-психическая устойчивость, коммуникативность и защитными механизмами «регрессия», «замещение», «компенсация» и «реактивные образования». Соответственно, при низких значениях показателей адаптивности и других личностных оснований адаптационного потенциала, активно включаются механизмы примитивных, неконструктивных психологических защит,

обеспечивающих инфантильные формы поведения, инструментальную агрессию, бессознательное преодоление реальных или воображаемых недостатков, предупреждение неприемлемых чувств путем развития противоположных.

Из социально направленных стратегий в меньшей степени в данной адаптационной структуре задействовано «миролюбие». В большей степени – «избегание» и «агрессия». Кроме того, в исследуемой структуре группы школьников среди копинг-стратегий системообразующими являются такие малозффективные их типы, как «конфронтативный тип» (агрессия) и «дистанцирование».

Дополнительно к исследованию структуры адаптационного потенциала личности анализировались *основные трудности армейской службы*, оцениваемые военнослужащими в баллах. Параллельно список трудностей, связанных со службой в армии (в данном случае – предполагаемых трудностей), предлагался школьникам и студентам (как потенциальным военнослужащим). Оказалось, что ранговый ряд трудностей, оцененных по степени из значимости школьниками и студентами, выглядит иначе, чем тот же ряд, выстроенный военнослужащими. Несовпадение реальных психологических трудностей армейской службы с предполагаемыми – предмет отдельного исследования, позволяющего сформулировать практические рекомендации к психологической подготовке допризывников к службе в армии.

Выяснилось, что взаимосвязь стресс-факторов (*психологических трудностей*) с компонентами структуры адаптационного потенциала личности также имеет существенные различия в сравниваемых группах. Общее количество таких взаимосвязей (достоверных на уровне  $p \leq 0.001$ ), выявленных в структуре военнослужащих (26), превышает таковые более чем в восемь раз – у студентов (у которых их всего 3), и в шесть раз – у школьников (7). Справедливо отметить, что военнослужащими оценива-

ются *реальные* психологические трудности службы в армии, а школьниками и студентами – предполагаемые, что, по-видимому, не вызывает у них потребности в активации системы преодоления.

В целом, проведенное исследование показало, что структура адаптационного потенциала личности, складывающаяся в юношеском возрасте, недостаточно сформирована. Однако она является достаточно гибкой, значительно перестраиваемой в различных условиях жизнедеятельности. При повышенных нервно-психических нагрузках, не сопровождающихся психической депривацией и не несущих характера угрозы как физическому, так социально-психологическому существованию личности (условия студенческой жизнедеятельности), необходимость в примитивных психологических защитах заметно снижается. Не имеет значения характер направленности личности и локуса контроля. Главными в структуре адаптационного потенциала становятся адаптивность, нервно-психическая устойчивость и коммуникативные качества личности.

В напряженных условиях жизнедеятельности, характеризующихся депривацией социальных, когнитивных и других важных для личности потребностей, в условиях хронического нервно-психического напряжения, вызываемого рядом реальных трудностей (условия жизнедеятельности военнослужащих), значительно актуализируется адаптационный потенциал личности, в котором в согласованном единстве выступают личностные свойства и стратегии преодоления, в какой-то степени нивелирующие действие психологических защит.

Практическая реализация результатов исследования возможна в процессе целенаправленного формирования психологической готовности допризывников к службе в армии.

## Литература

1. *Абитов, И.Р.* Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при психосоматических и невротических расстройствах): автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.Р. Абитов. – Казань, 2007. – 21 с.
2. *Алексеева, Е.Г.* Личность в условиях психической депривации / Е.Г. Алексеева. – СПб.: Питер, 2009. – 96 с.
3. *Анциферова, Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психол. журн. – 1996. – № 1. – С. 3–18.
4. *Бодров, В.А.* Проблема преодоления стресса. Ч. 3. Стратегии и стили преодоления стресса / В.А. Бодров // Психол. журн. – 2006. – № 3. – С. 106–116.
5. *Габдреева, Г.Ш.* Психологические проблемы адаптации студентов к обучению в вузе / Г.Ш. Габдреева // Потенциал личности: комплексная проблема: Материалы третьей Всерос. Internet-конф. 15-17 июня 2004 г. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2004. – С. 126–129.
6. *Грановская, Р.М.* Психологическая защита / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.
7. *Маклаков, А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психол. журн. – 2001. – № 1. – С. 16–24.
8. *Реан, А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
9. *Симаева, И.Н.* Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.Н. Симаева. – СПб., 2006. – 42 с.
10. *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко.* – М., 2008. – 474 с.
11. *Татьянченко, Н.П.* Психологические условия обеспечения безопасности личности военнослужащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.П. Татьянченко. – Сочи, 2008. – 23 с.

## О СООТНОШЕНИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

М.Г. Юсупов

**Ключевые слова:** взаимодействие, психические состояния, когнитивные процессы, рефлексия, личностный смысл.

**Ц**елостный подход к психике человека предполагает изучение механизмов и закономерностей межклассовой интеграции психических явлений. В этой связи большой интерес представляет проблема соотношения состояний и когнитивных процессов, исследования которой соответствуют основным тенденциям современной психологии, направленным в область «когнитивно-аффективной науки» как науки будущего [3, с.369].

С точки зрения практического приложения, вопрос о взаимодействии сводится к управляемости психических явлений, возможности их целенаправленного изменения [14, с.209]. Следовательно, изучение отношений двух категорий имеет значение для решения проблем и оптимизации состояний, и активизации познавательных процессов в учебной деятельности.

Решение научной проблемы включает выбор метода исследования. На сегодняшний день в психологической литературе имеется достаточно данных, свидетельствующих о влиянии психических состояний на характеристики когнитивных процессов в различных видах деятельности [10]. В то же время, деятельность когнитивных процессов, включая оценку значимости реального и антиципирующего взаимодействия субъекта со средой, рассматривается как одна из основных детерминант психического состояния [2]. Таким образом, когнитивные процессы и психические состояния образуют взаимосвязанную систему, а динамический подход и категория взаимодействия могут являться основными методами ее эмпирического изучения.

Другой важной задачей является выделение в отношениях психических состоя-

ний и когнитивных процессов, как объекте исследования, различных «предметных областей». Решение этой задачи создает более полное представление об объекте исследования. Анализ теоретической и экспериментальной литературы позволяет выделить содержательный, рефлексивный и динамический аспекты взаимоотношений психических состояний и когнитивных процессов. Изучение влияния этих факторов на взаимодействие состояний и процессов составили эмпирическую часть наших исследований.

*Содержательный аспект.* Понятие «содержание» связано с категорией сознания и основными его образующими: чувственной тканью, личностным смыслом и значением [6]. Исследования содержательной стороны отношений показали, что важным звеном в механизмах взаимодействия психических состояний и когнитивных процессов является индивидуальная система значений субъекта, посредством которой последние приобретают избирательность и направленность [12]. Как следствие, в первую очередь перерабатывается информация, значение которой соответствует актуальному психическому состоянию человека.

*Рефлексивный аспект.* Рефлексия является процессом анализа и интерпретации своих внутренних состояний и процессов. На основе рефлексии происходит процесс означивания состояний, в результате которого достигается их непротиворечивая оценка [1]. В свою очередь, интерпретация состояния оказывает влияние на взаимодействие с когнитивными процессами [4]. Следовательно, рефлексия выступает важным механизмом восприятия и управления собственными психическими явлениями.

*Динамический аспект* связан с изучением закономерностей и способов взаимосвязи психических состояний и когнитивных процессов, их функций в целостной системе. Установлено, что психические состояния интегрируют процессы, выступают как способ их организации, обеспечивая их приведение в соответствие с требованиями деятельности [10]. В свою очередь, динамика психических процессов продуцирует новые психические состояния [13]. Среди исследователей прослеживается тенденция рассматривать влияния состояний на процессы как более значимые.

С учетом рассмотренных вопросов были проведены эмпирические исследования проблемы.

**Организация исследования.** Согласно методологии взаимодействия, соотношение состояний и когнитивных процессов рассматривалось в качестве динамической системы, проходящей три этапа (начало, середина и конец учебного занятия), на каждом из которых изучалась взаимосвязь двух полюсов [9]. В исследовании моделировались «неравновесные» состояния, активизация которых происходит в условиях высокой информационной насыщенности и значимости [11]. Информационная насыщенность создавалась посредством выполнения диагностических методик в быстром темпе и при создаваемом дефиците времени. В исследовании измерялись показатели неравновесных состояний и когнитивных процессов, среди которых все эмпирически выделяемые свойства внимания, вербальная и механическая память, оперативная память, восприятие времени, восприятие пространственных признаков.

Значимость ситуаций моделировалась согласно схеме, предложенной И.И. Наенко [7]. Были сформированы две одинаковые по составу выборки, каждой из которых предлагались аналогичные задания. У испытуемых актуализировались два мотива: процессуальный и самоутверждения, соответственно рассматривались две ситуации: «обычная» и «трудная». Таким образом,

индикатором *содержательного плана* для испытуемых выступал *личностный смысл* выполняемых ими действий.

Индикаторами *динамического уровня* выступали: *время* взаимодействия состояний и процессов, динамика *продуктивности* когнитивных процессов и *интенсивности* состояний. Последние две характеристики имели три уровня: низкий, средний и высокий. Кроме этого проводился сравнительный корреляционный анализ для изучения структуры взаимодействия состояний и когнитивных процессов в зависимости от градаций содержательного фактора.

*Рефлексивный аспект* представлен показателями *уровня развития рефлексии*, которые измерялись при помощи методики А.В. Карпова [5]. Всего выделялось три градации.

Таким образом, схема эмпирического исследования предполагала изучение различий по характеристикам средней интенсивности состояний и средней продуктивности когнитивных процессов при воздействии содержательного, рефлексивного и динамического факторов.

**Результаты исследования.** На основе проведенных эмпирических исследований была построена структурно-функциональная модель взаимодействия психических состояний и когнитивных процессов, обобщающая полученные результаты (см. рис. 1). Рассмотрим основные составляющие модели.

*Фактор личностного смысла.* Результаты исследования показывают, что в трудной ситуации испытуемые переживают более интенсивные состояния, а продуктивность когнитивных процессов, по сравнению с обычной ситуацией, снижается. Полученные результаты соответствуют выводам, сделанным в свое время И.И. Наенко [7]. Кроме этого, влияние фактора личностного смысла заключается в организации взаимодействия между двумя явлениями: построении внешних связей, в специфике ведущих элементов, динамических характеристиках когнитивных процессов и психических со-

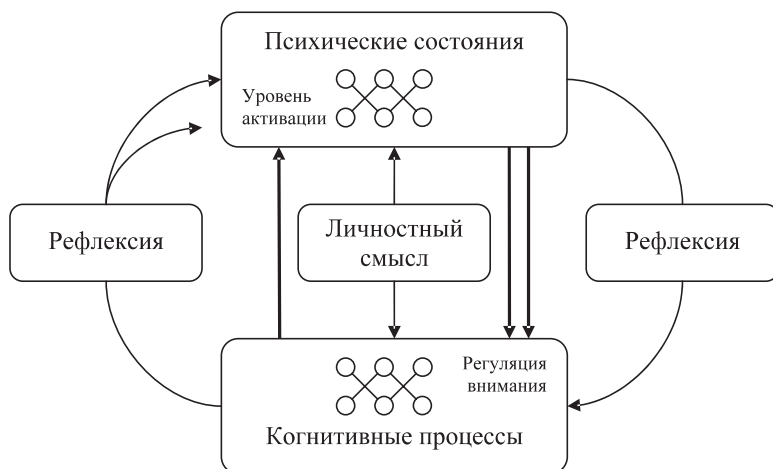


Рис. 1. Структурно-функциональная модель взаимодействия психических состояний и когнитивных процессов

стояний и т.д. В случае актуализации процессуального смысла действий, внешние связи интенсивнее, структуры состояний и процессов более интегрированы.

Таким образом, согласно нашим данным, функция содержательного аспекта заключается в регуляции взаимодействия между состояниями и когнитивными процессами посредством перестройки системы организующих связей.

*Рефлексивный фактор* опосредует взаимодействие состояний и процессов. В состояниях высокой интенсивности, при условии активизации рефлексии, повышается продуктивность когнитивных процессов. При низком уровне рефлексии, независимо от интенсивности состояний, когнитивные процессы малопродуктивны. Таким образом, максимальная степень опосредования рефлексией характерна для состояний низкой психической активности. Интересным является следующий факт: в состояниях пониженной психической активности, независимо от уровня рефлексии, умственная деятельность отличается низкой эффективностью. В целом, уровневые показатели рефлексии больше влияют на интенсивность состояний, чем на продуктивность когнитивных процессов.

Эти результаты свидетельствуют о том, что связь между характеристиками состояний и когнитивных процессов является сложной и опосредованной. Высокий уровень развития рефлексии не обязательно является фактором успешной умственной деятельности, как видно из представленных результатов, она зависит от интенсивности фоновых состояний. В свою очередь, состояния оптимальной психической активности обеспечивают высокую продуктивность когнитивных процессов при условии достаточного высокого уровня рефлексии.

Относительно полюса состояний установлено, что интенсивность состояний будет различна в зависимости от успешности умственной деятельности и уровня развития рефлексии. Увеличение продуктивности когнитивных процессов приводит к повышению интенсивности состояний при условии среднего или высокого уровня рефлексии. Кроме этого, независимо от уровня продуктивности когнитивных процессов, испытуемые с высокими показателями рефлексии переживают более интенсивные состояния.

Таким образом, согласно результатам исследования, испытуемые с высоким и средним уровнем рефлексии переживают более интенсивные состояния, чем испы-

туемые с низким уровнем. В то же время, респонденты со средним уровнем рефлексии показывают самые высокие показатели когнитивных процессов в состояниях средней интенсивности, а испытуемые с высоким уровнем рефлексии – как в состояниях средней, так и высокой интенсивности. Следовательно, наиболее оптимальным относительно соотношения энергетических затрат и эффективности умственной деятельности является высокий уровень развития рефлексии. Тем самым подтверждается положение о связи высокого уровня рефлексии и успешности интеллектуальной деятельности [5].

Исходя из результатов эмпирических исследований, можно предположить, что функция рефлексивного аспекта заключается в регулировании интенсивности состояний и продуктивности умственной деятельности в соответствии с личностным смыслом и задачами деятельности.

*Динамический фактор* вносит наибольший совокупный вклад в объяснение дисперсий психических состояний и когнитивных процессов (на рис.1 обозначен жирными стрелками). Влияние фактора времени заключается в снижении средней интенсивности состояний от первого к последнему этапу измерений. Влияние фактора когнитивных процессов проявляется в более высоких показателях интенсивности состояний у испытуемых с высоким уровнем продуктивности когнитивных процессов по сравнению со средним и низким уровнем.

Влияние интенсивности состояний на когнитивные процессы выражается в повышении продуктивности последних в состояниях средней и высокой интенсивности в зависимости от времени, в течение которого происходит взаимодействие. В начале занятия наиболее высокую продуктивность когнитивных процессов демонстрируют испытуемые в состояниях средней интенсивности, на втором и третьем этапах – в состояниях высокой интенсивности. Независимо от времени испытуемые, пережи-

вающие состояния низкой интенсивности, показывают сравнительно низкие результаты.

Кроме этого, интенсивность состояний влияет на продуктивность когнитивных процессов и вне зависимости от фактора времени, показатели последних возрастают от состояний низкой интенсивности к состояниям высокой интенсивности. Данный факт можно объяснить тем, что состояния высокой интенсивности включают как положительные, так и отрицательные состояния. В большинстве исследований, направленных на изучение влияния позитивных состояний на когнитивные процессы, показано, что они способствуют значительному улучшению умственной деятельности [10, 11].

Другое объяснение связано с уровневыми характеристиками самих психических состояний. Среди «отрицательных» состояний, на которые указывали испытуемые в своих отчетах, чаще всего встречалось состояние напряжения. Однако психическая напряженность среднего уровня не является отрицательным состоянием, напротив, она способствует повышению продуктивности когнитивных процессов [8].

Наиболее «чувствительными» к взаимодействию с психическими состояниями являются процессы *сосредоточенности* и *устойчивости внимания*, что выражается в росте их коэффициентов вариаций и статистически достоверном снижении продуктивности в состояниях высокой и низкой интенсивности, независимо от содержания фактора. Феноменологически это можно интерпретировать как снижение сознательного контроля над умственными действиями в отрицательных состояниях высокой и низкой интенсивности. Процессы сосредоточенности и устойчивости внимания могут рассматриваться также в качестве составляющих неравновесных состояний, имеющих диагностическую ценность.

Согласно результатам исследования, влияние состояний на когнитивные процес-

сы выражено сильнее, функция состояний по отношению к когнитивным процессам заключается в организации их структуры посредством ведущих элементов взаимодействия и регуляции процессов внимания (на рис. 1 роль организаций обозначена при помощи пиктограмм, вложенных в блоки состояний и когнитивных процессов). Это подтверждает традиционную точку зрения о том, что состояния организуют когнитивные процессы. Например, согласно метафоре С.Л. Рубинштейна, эмоциональные состояния регулируют деятельность, создавая «системы шлюзов», которые, устанавливаясь на ту или иную высоту, адаптируют протекание психических процессов, задавая тем самым различные динамические аспекты деятельности [13, с.562].

Таким образом, функция динамического аспекта в системе взаимодействий заключается в самоорганизации, консолидации структур психических состояний и когнитивных процессов для эффективного выполнения задач деятельности.

Одним из проблемных вопросов для данной модели является вопрос о системообразующем факторе. Личностный смысл оказывает существенное влияние на взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов, однако он не может являться единственным системообразующим фактором. Полученные нами результаты показывают, что организация структуры когнитивных процессов является инвариантной относительно личностного смысла ситуации. Аналогичные замечания можно сделать и относительно рефлексии. Например, при низком уровне интенсивности состояний, независимо от рефлексии, когнитивные процессы малопродуктивны. Кроме этого, состояния и процессы статистически достоверно влияют друг на друга независимо от уровня рефлексии, то есть рефлексия опосредует взаимодействие не полностью.

На наш взгляд, наряду с личностным смыслом, системообразующим фактором

данной модели являются задачи деятельности. Подтверждением этому может служить положение С.Л.Рубинштейна о том, что ход человеческой деятельности определяется не только мотивами деятельности, но и логикой задач, в разрешение которых включен человек [13, с.466].

В заключении укажем некоторые **практические рекомендации**, которые следуют из предложенной эмпирической модели и могут быть полезны при организации учебного процесса.

Смысловая регуляция взаимодействия состояний и когнитивных процессов реализуется посредством перестройки личностного смысла выполняемых действий. Актуализация процессуального смысла выполняемых действий способствует большей эффективности умственной деятельности при меньших энергетических затратах.

Саморегуляцию психических состояний целесообразно проводить на основе активизации рефлексивных процессов в силу существенной зависимости интенсивности состояний от уровневых показателей рефлексии.

Управление познавательной активностью можно осуществлять посредством регуляции психических состояний, поскольку это наиболее влиятельная линия взаимодействия.

Наибольшая продуктивность умственной деятельности достигается в случае высоких показателей рефлексии на фоне положительных состояний высокой интенсивности (радость, азарт, операциональная напряженность и др.).

### Литература

1. Алишев, Б.С. Интерпретация человеком реальности и ее ценностные основания / Б.С. Алишев; отв. ред. Л.М. Попов // Психология в Казанском университете: сб. науч. тр. – Казань: КГУ, 2004. – С. 83–96.
2. Бодров, В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 4. – С. 64–74.

3. *Величковский, Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б.М. Величковский. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – Т. 2. – 432 с.
4. *Горбов, Ф.Д.* Детерминация психических состояний / Ф.Д. Горбов // Вопросы психологии. – 1971. – № 5. – С. 20–29.
5. *Карпов, А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Ин-т психол. РАН, 2004. – 424 с.
6. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
7. *Наенко, Н.И.* Психическая напряженность / И.И. Наенко. – М.: МГУ, 1976. – 112 с.
8. *Немчин, Т.А.* Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Л.: ЛГУ, 1983. – 167 с.
9. *Пономарёв, Я.А.* Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
10. *Прохоров, А.О.* Психические состояния и их функции / А.О. Прохоров. – Казань: Казан. гос. пед. ин-т, 1994. – 168 с.
11. *Прохоров, А.О.* Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров. – М.: Ин-т психол. РАН, 1998. – 152 с.
12. *Рейковский, Я.* Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
13. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
14. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с. ■

## ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ

**Р.Р. Гарифуллин**

**Ключевые слова:** модернистская психология, постмодернистская психология, текстологический, номадологический, шизоаналитический, нарратологический, генеалогический, симуляционный, коммуникационный, синергетический, смысловой подход, принцип сообразности.

**П**сихология зависимой личности (нарко-, алко-, токсико-, игро-, фанато-, интернет-зависимость и др.) подростков и молодёжи в России становится одной из наиболее значимых проблем в плане тех негативных социально-психологических последствий, которые такое поведение может вызывать. Одной из причин вышесказанного является *отсутствие чёткой научно-психологической концепции зависимой личности*, и, как следствие, недостаточность знаний о психологии зависимости. Очевидно, что эта теоретическая проблема является *общепсихологической*, но, несмотря на это, на фоне немногочисленных эмпирических исследований практически не делаются попытки теоретических обобщений. А если и делаются, то результаты этих работ интерпретируются в рамках традиционных классических подходов. Поэтому ниже попытаемся проанализировать

неклассический подход к психологии личности с целью разработки новых неклассических подходов к проблеме зависимой личности.

Проблема развития неклассической психологии ранее была уже обозначена некоторыми авторами (Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов и др.). Благодаря вниманию В.А. Петровского к неадаптивным процессам, Д.А. Леонтьева на аспект бытийного опосредования смысловой реальности, нашей отечественной психологии, всё же удалось вырваться из ловушки «зомбирующего» предсказуемого жизненного мира, по отношению к которому индивид лишь всегда адаптировался посредством принципа сообразности [1]. Показано, что благодаря этим авторам, в психологии появились новые ориентиры постмодернистской психологии личности: *от жизнедеятельности к житнетворчеству, от смысловой*



регуляции к регулированию смыслов, от психологии «изменяющейся личности в изменяющемся мире» – к психологии личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир. Но, возможно ли, с одной стороны, стремиться к единой системной концепции, тем самым проявляя установки модернистской психологии и философии. А, с другой, претендовать на построение постмодернистской психологии, для которой должна быть характерна ризоморфность, подразумевающая отсутствие бинарностей, противопоставления субъекта и объекта, внутреннего и внешнего, центра и периферии и др. [2]. Объяснение психической реальности только на основе смысловых механизмов в сочетании с более простыми объяснительными логиками, при всей своей изощренности, в конце концов никогда не выходит за пределы «постулата сообразности» (Петровский В.А.), поскольку налицо заданный изначально регуляторный принцип, определяющий иерархическую систему критериев, с которыми соотнобразуется вся активность субъекта. При этом, психическая практика показывает, что есть формы поведения человека, которые не поддаются смысловому объяснению. Например, описанные В.А. Петровским феномены неадаптивной активности, и сконструированная Ф.Е. Василюком ситуация ценностного выбора, когда оказывается невозможным сравнить альтернативы в единой смысловой системе координат, как это происходит в более простых случаях.

Таким образом, возникает вопрос о том, насколько такое глобальное и повсеместное внедрение понятия «смысл» для описания психики имеет эвристичный потенциал. Тем более, когда работы В.Ф. Петренко, касающиеся семантики сознания, обнаружили феномены смысловой (семантической) разорванности сознания человека, то есть отсутствия полной «заливки» психики смыслом [3]. Более того, понятие «смысл», в традиционном понимании нас всегда отсылает в прошлое, в нечто ушедшее и требующее осмысления,

игнорируя становящееся «здесь и сейчас». Может быть, настало время понимать под понятием «смысл» нечто другое? Действительно ли первопричина психической и смысловой динамики заключается именно в смысловых процессах?

На основе анализа множества работ нами показано [5], что большинство изученных психических механизмов являются вторичными перестройками, вызванными главным вектором психической динамики, который, на наш взгляд, практически до сих пор не раскрыт в психологии (динамика непредсказуемого внутриспсихического и внеспсихического бытия, в которое кинута психика человека, неадаптивные процессы и т.п.) Кроме того, при анализе динамики смысловой реальности нельзя игнорировать исследования [4], согласно которым в индивидууме заложена способность не только к поиску смысла, но и к поиску иллюзий, заблуждений, то есть порой бессмысленных образований. *Индивид, попав в условия неадаптивного процесса, начинает формировать в себе бессмыслицы с такой быстротой и частотой, что они перестают восприниматься как бессмыслицы и становятся смысловыми образованиями.*

С другой стороны, анализ показывает, что только понятие смысл, будучи вездесущим оператором или скриптором (понятие постмодернистской философии) между различными психическими мирами и структурами, может стать одной из центральных категорий психологии (постмодернистской психологии), интегрирующей и как бы понижающей различные уровни психики: эмоции и мышление, сознательное и бессознательное, глубинные и «вершинные» психические явления. Теперь уже речь идёт не о смысле, как о нечто, что «с мыслью», а о неких информационных операторах отношения. Поэтому приходится говорить о смысловой реальности как о некоем континууме, «ткани», формируемой на основе жизненных отношений, «жизненного мира» субъекта в процессе бытийного опосредования смысловых образований. С

другой стороны, смысловая реальность – это совокупность различных составляющих смысловой структуры личности, не имеющих иерархии, которые в зависимости от своей устойчивости и динамики, перетекая друг в друга, превращаются в мотивы, смысловые установки, диспозиции, конструкты, и, наконец, личностные смыслы. Так, например, исследования, проведённые Соколовой Е.Т., показали, что сцеплённость и слитность отдельных смыслов сказывается в том, что даже при незначительных изменениях какого-то одного смысла, одного представления наблюдается дестабилизация и многих других смыслов (Е.Т. Соколова). Эти положения хорошо описываются в рамках **номадологического подхода** [2] при анализе динамичных смысловых структур зависимой личности (Ж.Делёз, Ф.Гваттари), основывающегося: а) на рассмотрении смысловых структур как бесструктурных (смысловая ризома, игра смысловых структур); б) на трактовке смыслового пространства как децентрированного и открытого для территориализации (ацентризма); в) на новом понимании детерминизма в смыслопорождении, основанного на идее принципиальной случайности сингулярного события (недетерминизме, событийности); г) на снятии самой возможности выделения оппозиций внешнего и внутреннего, прошлого и будущего и т.п. (бинаризма); д) на придании феномену смысла проблематичного статуса (постметафизическом мышлении).

Далее нами была предпринята попытка распространить категорию ризомы на смысловые процессы и структуры. Показано, что в отличие от метафоры «корня», как предполагающего жестко фиксированную конфигурацию и генетическую (осевую) структуру, *смысловая ризома* представляет собой нечто, которое может прорасти в каком угодно направлении, или сети «корневых волосков», потенциально возможные переплетения которых невозможно предусмотреть. Смысловая ризома принципиально процессуальна, – она «не

начинается и не завершается. Она всегда в середине...» (Ж.Делёз, Ф.Гваттари). Такая номадическая смысловая реальность реализуется в последовательно сменяющихся виртуальных структурах.

**Симуляционный подход** [8], в отличие номадологического, позволил выявить наличие в смысловых структурах исследуемых зависимых личностей нединамичные, стабильные смысловые структуры (деструктивные ценности, смысловые диспозиции и конструкты), как некие искусственно-живые, психические «протезы» – *симулякры*, оторванные от реальности и сформированные как извне (например, социумом), так и изнутри (например, наркотиком). Благодаря памяти, зависимая личность зацикливается на этих прошлых смысловых процессах (например, на тех же самых образах наркопотребления), которые никогда не надоедают и которые распространяются на настоящие процессы, стремящиеся выйти за пределы этого прошлого. В результате, настоящие смыслы входят в конфликт с «законсервированными» прошлыми смыслами, что и становится причиной опустошающего невротизма зависимой личности. Благодаря этим симулякрам, которые формируют виртуальную (смысловую) реальность, личность настолько увлекается и отрывается от трезвеннической смысловой реальности, что не желает «прислушиваться» к ней. Эта искусственная смысловая реальность становится реальнее, актуальнее и значимее для зависимой личности.

Кроме того, существует мир *внешних симулякров* (идеология и др.) Благодаря внутренним и внешним симулякрам, в личности все меньше и меньше спонтанного и она всё больше и больше погружается в постоянно-«прокручиваемые» образы погружения в различные виртуальные миры (нарко-, алко-, токсико-, игро-, фанато-, интернето-), ведущие в «ад того же самого» (Ж. Бодрийар). Виртуализирующий социум погружается не только во внутренний «ад того же самого» – мир искусственных смыслов (симулякров), но и в мир живых

внешних смыслов, формируемых электронными СМИ и Интернету, которые становятся реальнее и актуальнее объектов исходной реальности (Ж. Бодрийар). Когда эти «два психических протеза» (внешние и внутренние симулякры) станут тождественными, тогда, по-видимому, окончательно исчезнут истоки природной живости психики. Подсознание личности создает заблуждения и иллюзии как проекции о мире в виде «психических протезов» – *внутренних и внешних симулякров*. Эти симулякры по своей природе отличаются от знаков, возникающих в процессе деятельности и интериоризации (Л.С.Выготский) тем, что являются пустыми знаками, неадекватными реальности. Это, по-видимому, должно сказаться на социокультурной составляющей развития психики будущих поколений.

**Если в симуляционном подходе ещё существует некое осознание деструктивных смыслов, то в шизоаналитическом подходе [2] имеет место отсутствие этого осознания (Ж.Делёз, Ф.Гваттари).**

В настоящее время в обществе обострились признаки социальной шизофрении (шизофренизации общественного сознания). Её характеристики аналогичны классической шизофрении, описываемой в патопсихологии:

1. *Непоследовательность* развития. *Нелогичность* в принятии решений. Хаос в некоторых его областях. Отсутствие чётко выполняемой программы. Отсутствие направленности общественного сознания и его ориентиров. Средства массовой информации, будучи прямой проекцией общества, также шизофренизируют. Телезрительский или читательский глаз, особенно незрелый, не может сориентироваться в этой вакханалии ненужной и нужной правды, идиотизма и интеллектуальности, любви и порнографии, истинного искусства и суррогатов бездарных, но богатых теледеятелей и т.д. В психологии известно, что долгое отсутствие направленности сознания и установок ведёт к быстрой деградации личности. Эту аналогию можно перенести и на общество.

2. *Двойственность*. Неспособность принимать ответственные и эффективные решения, вызванная раздвоением между новым и старым, консервативным и прогрессивным, рыночным и коммунистическим. Общество «мучается застряв между этими двумя мирами». До сих пор наш социум не определился с выбором. В этой двойственности лежит глубинная причина беспокойств социума.

3. *Аутизм*. Растёт число индивидов, которые становятся пленниками искусственных миров, сформированных Интернетом и телевидением. Социальная апатия, безразличие и неспособность к субъект-субъектному чувственному диалогу, достигли опасной черты. Благодаря чуждой и болезненной для нашего сознания рыночно-прагматичной психологии, индивиды становятся бездушными средствами друг друга.

*На основании шизоаналитических положений мы пришли к выводу о том, что социальная шизофренизация создаёт условия для формирования смысловых структур, приводящих к погружению в виртуальный мир. Поэтому были разработаны меры по проблемам психической деградации социума, способствующие более эффективной профилактике зависимости (см. ниже).*

На основании синтеза **синергетического** (И.Пригожин, Г.Хакен и др.) и **смыслового подхода** нами показано, что позитивное жизнеутверждающее состояние психики зависимой личности является результатом *устойчивого неравновесного состояния в смысловых структурах, вызванных активно-критическим состоянием*: творчества, игры, риска, преодоления, пограничного состояния и т.п. (Под *равновесием* в данной работе мы понимали процесс психической *адаптации*, заключающийся в совпадении цели, как предвосхищаемого образа, с результатом деятельности). И, наоборот, депрессия является следствием отсутствия устойчивого неравновесного состояния в смысловых процессах и структурах, то есть наличия «мёртвого» *устойчивого равновесия (адап-*

тации). Это состояние характеризуется наличием стабильных смысловых структур, сформированных как извне (например, идеологией), так и изнутри (например, наркотиком). Благодаря этим деструктивным смысловым структурам психика зависимой личности переходит в состояние скучной предсказуемости (сообразности, смыслозависимости), в котором прекращаются *неадаптивные и непредсказуемые* творческие процессы. В результате у индивида, никогда не погружавшегося в мир виртуальной реальности, возникает *пассивно-критическое состояние* (негативное, устойчивое и неравновесное состояние) – депрессия. В этом критическом состоянии даже небольшие возмущения на личностно-смысловые структуры, проводимые манипуляторами, могут приводить к спонтанному решению личности о погружении в мир виртуальной реальности. Кроме того, существуют пассивно-критические состояния, вызванные постоянным сравнением реального и виртуального миров индивидом, уже имеющим зависимость. Поэтому зависимая личность пытается искусственным, то есть виртуальным образом вырваться за пределы этой скучной, уничтожающей субъект, предсказуемости, управляемой принципом сообразности, в другую, нескучную и не надоедающую предсказуемость – мир виртуальных иллюзий, позволяющий искусственно почувствовать трансцендентность и вырваться за пределы себя. Ведь живая психика постоянно находится в состоянии устойчивого неравновесного состояния и открыта к запредельному, то есть трансцендирует и создаёт нечто, что непредусмотрено, что находится за границами принципа сообразности. Следовательно, погружение в мир опасной для психики виртуальной реальности вызывается желанием убежать от скучной предсказуемости (устойчивого равновесия в смысловых процессах и структурах), а также разочаровывающего неравновесия (несовпадения цели и результата). В результате, индивид взамен получает нескучное *мнимое равно-*

*весие* (например, опьянение), которое также «убивает» субъект, но даёт эйфорию. То есть, личность разочаровывается как в неравновесной смысловой компоненте, так и в равновесной (адаптивной), и выбирает, *искусственно организованное равновесие – опьянение, в котором результат и цели всегда совпадают*. Иными словами, при алкогольном и наркотическом потреблении естественное равновесие и неравновесие в смысловых процессах уступает место искусственному, временному и мнимому равновесию смысловых процессов.

*Не этот ли процесс подмены живой психики некоей психической моделью, «пропитанной», устойчивой смысловой реальностью (стремлением к сообразности, приводящему к несовпадению цели и результатов), приводит многих обывателей к психическим расстройствам и, как следствие, к алкоголизации и наркотизации.* Выход из создавшегося тупика при описании смысловой реальности в рамках науки только один – выйти за пределы логики науки в сферу искусства и творчества. Являясь «добровольным стремлением к иллюзии», оно заключает в себе конструктивное начало культуры, поскольку гораздо ближе стоит к описанию животворящей психики, основывающейся на неустойчивых смыслах, которые, согласно синергетике, могут поддерживаться только искусством.

**Текстологический подход** (Р.Барт), основывающийся на контекстуальном раскрытии смыслов – *игре смыслов*, позволил на новой основе выявить проблему столкновения двух смысловых пространств (реального и виртуального), в рамках которых формируются две разные смысловые реальности, находящиеся в психике одной зависимой личности. Кроме того, текстологический подход к психике, привёл нас к одному из важных вопросов всего нашего исследования: *что заставляет личность полагать, что смысл существует?* Ответ на это вопрос мы получили ещё в процессе своих прошлых исследований [4], согласно ко-

торым, в индивиде заложена способность не только к поиску смысла, но и к поиску иллюзий, заблуждений, то есть порой бессмысленных образований. *Индивид, ведомый своими потребностями, попав в условие неадаптивного процесса, начинает формировать в себе бессмыслицы с такой быстротой и частотой, что они перестают восприниматься как бессмыслицы и становятся смысловыми образованиями.*

Таким образом, теоретические положения, на основании которых необходимо формировать методы более эффективной психокоррекции и профилактики зависимой личности, должны:

1. Учитывать принципиальную непредсказуемость и парадоксальность будущих смысловых процессов зависимой личности.

2. Снимать подмену реальных, смыслообразующих ценностей искусственными ценностями.

3. Уменьшать вероятность критических состояний личности, при которых даже небольшие возмущения на личностно-смысловые структуры, проводимые манипуляторами, могут приводить к спонтанному решению – погрузиться в мир деструктивной виртуальной реальности.

4. Основываться на понимании реабилитации зависимой личности как воспитания толерантности к неприемлемой психологической старости, вызванной последствиями деструктивной виртуальности, и переходе смысловых процессов, обусловленных психопатологической старостью зависимой личности в смысловые процессы нормальной старости, идущей к молодости.

5. Выявлять дефицит критического и неравновесно-устойчивого состояния смысловых структур, уменьшая вероятность появления непредсказуемых психических бифуркаций, приводящих к погружению в мир виртуальных реальностей.

6. Разрешать проблему языка в диалоге двух смысловых реальностей: виртуальной и реальной, учитывая, что виртуальная реальность подчиняется закономерностям, которые невозможно описать в рамках психологии исходной реальности

7. Уменьшать интенсивность процессов социальной шизофренизации.

#### Литература

1. *Леонтьев, Д.А.* Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
2. *Deleuze, G.* Rhizome / G. Deleuze, F. Guattari // *Capitalism et schizophrénie. Mille plateaux.* – Paris: Les Editions de Minuit, 1980. – 298 p.
3. *Петренко, В.Ф.* Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – Смоленск: Изд-во Смоленского гуманит. ун-та, 1997. – 396 с.
4. *Гарифуллин, Р.Р.* Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция: монография / Р.Р. Гарифуллин. – Йошкар-Ола: Марийский полиграф. издат. комбинат, 1997. – 400 с.
5. *Гарифуллин, Р.Р.* Постмодернистская психология или язык и алгоритмы искусства в психологии / Р.Р. Гарифуллин // *Образование и культура постмодерна: сб. ст.* – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005. – С. 48–50.
6. *Гарифуллин, Р.Р.* Язык, алгоритмы и принципы искусства в психологии: Материалы междунар. Конгресса по креативности и психологии искусства, 1–3 июня / Р.Р. Гарифуллин; Пермский гос. ун-т культуры и искусств. – Пермь, 2005. – С. 188–189.
7. *Гарифуллин, Р.Р.* Постмодернистская психология или язык и алгоритмы искусства в психологии. В.М. Бехтерев и современная психология: Материалы докладов на российской науч.-практ. конф. / Р.Р. Гарифуллин; Казан. гос. ун-т. – Казань, 2005. – Т. 1. – Вып. 3. – С. 34–41.
8. *Baudrillard, J.* Simulacres et simulation / J. Baudrillard. – Paris, 1981. – 272 p.
9. *Ильин, И.* Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. Ильин. – М., 1996. – 174 с. ■

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.С. Гиниатуллина

**Ключевые слова:** диагностический модуль, методика сбора эмпирической информации, методика обработки эмпирической информации, социально-педагогический эффект, социально-педагогическая диагностика.

**С**оциально-педагогическая диагностика качества школьного иноязычного образования требует конкретизации (детализации) содержания того, что конкретно будет оцениваться, и разработки соответствующего методического инструментария, необходимого для этого. Сюда входят методики сбора информации, ее обработки и необходимый для этого социолого-педагогический инструментарий. В целом сочетание методики и инструментария, направленное на оценку конкретного состояния школьного иноязычного образования в целом (на уровне школы, города, района и т.д.) или конкретного объекта как относительно самостоятельной его части можно назвать *диагностическим модулем* оценки качества. По-другому говоря, оценочный модуль представляет собой организационное, методическое и инструментальное обеспечение процесса оценивания, включая *методику сбора* эмпирической информации в зависимости от специфики объекта оценки и *методику обработки* этой информации с выходом на конечный результат – социально-педагогический эффект школьного иноязычного образования.

Методика сбора эмпирической информации опирается на социолого-педагогические методы: опрос – анкетирование, тестирование, интервью, беседа; педагогический эксперимент, которые широко используются в современной педагогике. Методика обработки – на статистические и математические методы систематизации и индексации первичной эмпирической информации.

Прежде всего, конкретизируем все объекты школьного иноязычного образования

(то есть то, на что направлен процесс изучения, измерения, анализа и социально-педагогической оценки), которые мы ранее условно разделили на *три группы*.

*Первую группу* объектов школьного иноязычного образования составляют объективные условия (факторы) социокультурной среды, в той или иной степени влияющие на процесс школьного иноязычного образования, определяя его социальную значимость и потому требующие к себе внимания и соответствующей оценки. Сюда можно отнести:

- социокультурную среду обучения иностранному языку и его изучения;
- социокультурные особенности взаимодействия соизучаемых языковых культур;
- характер общественных функций изучаемых иностранных языков в конкретном регионе;
- языковую политику в отношении изучения иностранных языков.

*Вторую группу* объектов школьного иноязычного образования составляют особенности иноязычного образования учащихся и условия его реализации, в рамках которых формируются коммуникативная, межкультурная и другие компетенции, в итоге формируется готовность личности к адекватному взаимодействию в условиях межкультурного общения, то есть позиция ученика как субъекта диалога культур (средствами иностранного языка).

Эта группа объектов носит смешанный характер, то есть в целом объективно обусловленная, она в итоге определяется субъективным фактором, в частности, деятельностью учителя, уровнем его профессиональной компетентности, мотивацион-

но-ценностной и познавательной позицией, которую занимает ученик в отношении иноязычного образования. В конечном итоге эта группа объектов включает отношения учащихся, учителей и родителей, руководителей управления образованием и других заинтересованных социальных партнеров к учебно-образовательному процессу и условиям его реализации в конкретной школе (школах) на основе их удовлетворенности:

- организационными, методическими, содержательными условиями обучения иностранному языку и его изучения;
- уровнем профессиональной компетентности учителей иностранного языка;
- системой взаимоотношений «учитель-ученик»;
- внеучебными условиями реализации межкультурных коммуникаций средствами иностранного языка.

*Третью группу* объектов школьного иноязычного образования целиком составляют субъективные условия его функционирования, отражающие уже не столько его процесс, сколько его результат (не обязательно конечный), то есть личностные, образовательные, ценностные характеристики и достижения учащихся как основных субъектов изучения языка, в частности:

- характер и уровень мотивации изучения иностранного языка;
- уровень удовлетворенности коммуникативных и социокультурных потребностей учащихся;
- уровень самореализации;
- готовность к межкультурному общению средствами иностранного языка;
- оценка личностных перспектив.

Каждая группа объектов школьного иноязычного образования имеет свою специфику (направленность), соответствующий инструментарий, необходимый для сбора информации об их основных характеристиках, а также методику ее обработки, что в совокупности, как мы уже отмечали, составляет оценочный диагностический модуль.

На основе данных модулей формируется сводная таблица социально-педагогического

эффекта школьного иноязычного образования (см. табл. 1).

*Методика обработки данных* опросов включает в себя построение оценочных шкал, ряд математических расчетов, определение условных индексов (удовлетворенности, интереса, мотивационной значимости и стимулирующей роли). В основном при расчетах и оценке значений параметров того или иного вопроса анкеты используется преимущественно 5-балльная шкала:

- максимально положительный ответ (5 баллов);
- положительный ответ (4 балла);
- умеренный ответ (3 балла);
- отрицательный ответ (2 балла);
- максимально отрицательный ответ (1 балл).

Условная средневзвешенная оценка каждого параметра (индекс)

рассчитывается как средневзвешенная оценка полученных оценочных баллов по формуле:

$$I = \frac{5A + 4B + 3C + 2E + 1F}{N},$$

где

A – количество респондентов, выбравших максимально положительный ответ;

B – количество респондентов, выбравших положительный ответ;

C – количество респондентов, выбравших ответ со средним значением;

E – количество респондентов, выбравших отрицательный ответ;

F – количество респондентов, выбравших максимально отрицательный ответ;

N – общее количество респондентов (опрошенных).

Считаем необходимым специально отметить, что использование индексов не имеет целью «точное измерение» тех или иных показателей. Они необходимы скорее для сравнительной характеристики взаимодействия различных показателей, для получения общего представления о количественных параметрах такого взаимодействия, что позволяет «выжать» из простых пока-

Таблица 1

**Диагностические модули социально-педагогической оценки качества  
школьного иноязычного образования**

| Специфика и направленность<br>диагностического модуля   | Группы объектов оценки   | Инструментарий<br>(способы сбора информации)   |
|---|--|--|
| Информационный модуль 1:<br>(Вариативный)<br>« <i>Качество социокультурной<br/>среды школьного иноязычного<br/>образования</i> »<br>Цель: Выявление и оценка особенностей социокультурной среды и ее возможностей для организации обучения школьников иностранному языку        | – характеристики социокультурной языковой среды;<br>– социокультурные особенности взаимодействия соизучаемых языковых культур;<br>– языковая политика в отношении изучения иностранных языков;<br>– языковые и социокультурные ориентации учащихся | Анализ литературы, результатов исследований по проблемам языка в конкретном регионе.<br>Социолого-педагогический опрос<br>«Иностранный язык в контексте языковых и культурно-образовательных приоритетов учащихся» |
| Информационный модуль 2:<br>(Вариативный)<br>« <i>Качество (школьной) образовательной среды обучения иностранному языку</i> »<br>Цель: Выявление и оценка особенностей процесса обучения иностранному языку в школе   | Мотивационные, организационные, процессуально-содержательные условия обучения иностранному языку и его изучения в школе  | Социолого-педагогический опрос «Образовательный процесс глазами учащихся»;<br>«Образовательный процесс глазами учителя»  |
| Оценочный модуль 3:<br>(Инвариантный)<br>« <i>Качество языковой личности школьника как субъекта межкультурного общения</i> »<br>Цель: Оценка уровня развития языковой личности школьника и на этой основе определение социально-педагогического эффекта иноязычного образования | Результаты характеризующие процесс обучения иностранному языку и его изучения с позиций различных субъектов и потребителей школьного иноязычного образования   | Комплексное анкетирование всех субъектов и потребителей образования<br>«Социально-педагогический эффект школьного иноязычного образования»   |

зателей максимум содержательной информации выводного характера. Повышение надежности измерения и оценки лежит, как нам кажется, не на пути усложнения шкал, а прежде всего на внимательном отношении к возможностям простейших.

Для того чтобы получить количественное выражение меры зависимости различных социально-психологических состояний (удовлетворенность, адаптация) от того или иного элемента среды, процесса обучения и т.п., мы применяли:

– анализ стимулирующей роли данного элемента, данной ситуации (внеучебной,

учебной и т.п.) в воспроизводстве исследуемого нами состояния;

– анализ мотивационной значимости данного элемента, данной ситуации в исследуемом состоянии.

Дело в том, что обычно мотивационная значимость фиксируется, когда исследуемое состояние уже сложилось, уже «есть», а это обязательно (особенно если берутся альтернативные в данном состоянии данные) накладывает на отношение к элементам ситуации определенный эмоциональный отпечаток. Анализ же стимулирующей роли показывает значимость иного рода:



Таблица 2

**Сводная таблица социально-педагогического эффекта школьного иноязычного образования (по 5-балльной шкале)**

| <b>Школьное иноязычное образование обеспечивает</b>   | <b>Учителя, руководители управления образованием</b> | <b>Ученики, родители</b> | <b>Другие субъекты оценки</b> | <b>Итого</b> |
|---|--|--------------------------|-------------------------------|--------------|
| Подготовку, достаточную для получения учащимися более высокого уровня иноязычного образования                   |  |                          |                               |              |
| Учебные (организационные, методические, содержательные) условия для активного изучения иностранного языка       |  |                          |                               |              |
| Внеучебные условия для активных межкультурных взаимодействий учащихся средствами иностранного языка             |  |                          |                               |              |
| Высокую значимость иностранного языка в структуре социально-образовательных предпочтений учащихся               |  |                          |                               |              |
| Развитие способностей (склонностей) учащихся к общению на иностранном языке                                     |  |                          |                               |              |
| Овладение умением самостоятельно изучать иностранный язык   |  |                          |                               |              |
| Освоение обязательного объема знаний, умений и навыков, необходимых для общения на иностранном языке            |  |                          |                               |              |
| Знание истории и культуры страны изучаемого языка   |  |                          |                               |              |
| Готовность к употреблению иностранного языка в (аутентичных) ситуациях межкультурного общения                   |  |                          |                               |              |
| Готовность к объяснению и усвоению (на определенном уровне) чужого образа жизни (поведения)                     |  |                          |                               |              |
| Помощь в формировании жизненных планов учащихся   |  |                          |                               |              |
| Формирование способности учащихся осознавать себя, свои способности и недостатки                                |  |                          |                               |              |
| Помощь в формировании ориентации на жизненный успех   |  |                          |                               |              |
| Формирование уверенности личности ученика в себе  |  |                          |                               |              |
| Реальную самооценку учащимися своих возможностей в изучении иностранного языка и его применении                 |  |                          |                               |              |
| <i>Индекс социально-педагогического эффекта иноязычного образования по данным его субъектов и потребителей:</i> |  |                          |                               |              |

как альтернативное отношение к отдельному элементу ситуации влияет на формирование (воспроизводство) параметров исследуемого нами состояния.

Таким образом, значимость как субъективно-психологическое явление (субъективно-практическое) представляет собой более или менее адекватное отражение того объективного значения, которое имеет какой-либо элемент ситуации (или сама ситуация в целом) для любого социально-психологического состояния (то есть оказывает на него то или иное влияние).

Иными словами, значимость становится непосредственным субъективно-психологическим показателем тех возможных затрат, которые готов предпринять ученик в связи с важностью удовлетворения данного побуждения.

При помощи применявшихся нами операциональных приемов, фиксируя разность оценок альтернативных групп (например, удовлетворенных и неудовлетворенных учащихся качеством занятий по иностранному языку), то есть, сопоставляя оценки качественно различных побуждений, мы получали количественную характеристику побуждений и мотиваций групп учащихся, связанную с реальным значением для них отдельных мотивов обучения иностранному языку.

Для анализа общей и специфической направленности на изучение иностранного языка рассчитывались два показателя:

– показатель *распространенности*, характеризующий как бы «коллективную или групповую значимость» изучения иностранного языка, распространенность опре-

деленного суждения в общем количестве суждений учащихся;

– показатель *индивидуальной значимости* иностранного языка, то есть в качестве главного, основного или второстепенного оценивается иностранный язык среди других, по мнению учащихся.

Так, индекс распространенности рассчитывался по формуле:

$$I_p = \frac{A+B+V}{3N},$$

где:

А – количество учащихся, поставивших иностранный язык на 1-е место;

Б – количество учащихся, поставивших иностранный язык на 2-е место;

В – количество учащихся, поставивших иностранный язык на 3-е место.

Индекс индивидуальной значимости рассчитывался по формуле:

$$I_z = \frac{A}{B+V}.$$

Все данные опроса заносятся в сводную информационно-оценочную таблицу в соответствии со своим количественным значением (см. табл. 2).

Значения показателей сводной таблицы позволяют определить социально-педагогический эффект школьного иноязычного образования как результирующий интегративный показатель качества школьного иноязычного образования по отдельным категориям (субъектам) оценивающих, так и в целом для последующего его анализа, соответствующей интерпретации результатов, их сравнительно-сопоставительной оценки. ■

## СМЫСЛОВЫЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ «УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ – ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ»<sup>1</sup>

Е.М. Алексеева

**Ключевые слова:** смысловые структуры сознания, личностный смысл, смысловая установка, ситуация, психическое состояние.

**В** отечественной психологии проблематика смысловых образований (смысловых структур) начала рассматриваться в контексте исследований сознания, прежде всего, в рамках изучения вопросов взаимосвязи жизнедеятельности субъекта и его сознания, отражения и субъективного отношения человека к окружающей его действительности, мотивации и сознания (В.К.Виллюнас, Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Е.Е.Насиновская, Х. Хекхаузен).

Основополагающим в отечественной психологии является понимание А.Н. Леонтьевым сознания как индивидуальной системы значений, данной в единстве с другими образующими – чувственной тканью и личностными смыслами. Личностные смыслы определяют пристрастность сознания и его связи с мотивационно-потребностной сферой человека. Д.Н. Узнадзе вводит понятие установки: «Установка – это целостное отражение, на почве которого, в зависимости от условий, может возникнуть или созерцательное, или действительное отражение. Оно заключается в таком налаживании, такой настройке целостного субъекта, когда в нем проявляются именно те психические или же моторные акты, которые обеспечивают адекватное созерцательное или же действительное отражение ситуации» [2, с.182]. Д.Н. Узнадзе подчеркивал устойчивый характер установки: «Однажды образовавшаяся установка не исчезает, она остается у субъекта как готовность к повторной актуализации в случае повторения надлежащих условий» [2, с.182]. Представления о категориаль-

ной структуре сознания, включающей значения и смыслы, нашли свое дальнейшее развитие. Е.Ю. Артемьева, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко, И.Г. Петров, В.В. Столин, Г.Л. Тульчинский, Р.Х. Шакуров и др. расширили представления о смысловой сфере личности, выделили другие смысловые структуры, провели их систематизацию. Д.А. Леонтьев предложил концепцию смысловой организации сознания и в рамках изучения смысловой сферы (смысловой реальности) ввел понятие смысловой структуры сознания. Смысловые структуры личности регулируют процессы жизнедеятельности субъекта и включают в себя личностный смысл, смысловую установку, мотив, смысловую диспозицию, смысловой конструкт, личностные ценности [2].

Связь установки со смыслом неоднократно подчеркивалась исследователями, отмечающими близость идеи Д.Н. Узнадзе об установке и идеи А.Н. Леонтьева о личностном смысле. А.С. Прангишвили и Ф.В. Бассин отмечали, что установка детерминирована смыслом объективной ситуации. Смысловая установка, наряду с личностным смыслом, входит в «подкласс регуляторных смысловых структур, непосредственно влияющих на процесс деятельности и психического отражения» [2, с.167]. Понятия «общая первичная установка личности» и «личностный смысл» описывают различные стороны одного и того же процесса, какого-то общего механизма регуляции деятельности человека. Смысловые установки являются теми регуляторными структурами, которые действуют

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке Минобрнауки РФ и Германской службы академических обменов (ДААД) в рамках программы «Иммануил Кант» – проект РНП. 2.2.2.3.8227.

непроизвольно, и, как правило, являются неосознанными. В степени осознанности и состоит отличие между смысловой установкой и личностным смыслом.

Исследования смысловых структур сознания носят, как правило, частный характер: механизмы их функционирования исследуются в определенном аспекте. Так, изучение отношений «сознание – психическое состояние» представляется чрезвычайно актуальным и открывает возможности для понимания глубинных механизмов смысловой детерминации и регуляции психических состояний в ситуациях жизнедеятельности. Частный вопрос – роль смысловых структур сознания (в нашей работе – личностных смыслов и смысловых установок) в контексте взаимоотношений «ситуация – психическое состояние».

В настоящее время психические состояния являются активно изучаемым явлением. Но исследования взаимосвязи личностных смыслов, смысловых установок и психических состояний практически только начаты. Имеются лишь отдельные работы в данной области (исследования М.Е. Валуллиной, М.В. Ермолаевой, Н.И. Наенко, А.О. Прохорова, Н.Р. Салиховой), тогда как необходимость исследования роли смысловых структур сознания в смысловой обусловленности и регуляции психических состояний в деятельности объективно связана с изучением фундаментальной психологической проблемы отношений «психическое состояние – сознание». Данная необходимость определила в качестве научной проблемы исследования выявление содержания взаимосвязи личностных смыслов, смысловых установок и психических состояний разного знака и уровня психической активности в учебной и повседневно-бытовой деятельности.

Начальным этапом в данном направлении стало изучение взаимоотношений концептов ситуаций и психических состояний и роли личностных смыслов и смысловых установок в данном контексте.

В комплексном экспериментальном и эмпирическом исследовании принимали участие 436 студентов государственных вузов г. Казани. Достоверность результатов исследования обеспечивалась комплексностью теоретического анализа проблемы при определении исходных принципов ее исследования, применением методов и методик, адекватных целям и задачам исследования (метод шкалирования, семантического дифференциала, методика Имплицитного ассоциативного теста), сочетанием качественного и количественного анализа полученных данных, использованием методов математической статистики (корреляционный анализ).

Частью целостного научного исследования стало изучение смысловых установок в контексте взаимоотношений психических состояний и учебных ситуаций (*лекции и экзамена*), что обеспечивалось изучением субъективных образов ситуаций и психических состояний, их представления в сознании и означивания, а также ассоциативности связей «ситуация – психическое состояние». Следует отметить, что в исследовании не ставилось целью детально изучать сами учебные ситуации и возникающие в них психические состояния. В центре исследовательского внимания были имеющиеся ментальные представления и знания о ситуациях и психических состояниях, сформировавшиеся в силу индивидуального опыта.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Смысловые установки субъекта (как составляющие смысловых структур сознания) играют роль связующего звена в контексте отношений «учебная ситуация – психическое состояние».

2. Ассоциативные связи психических состояний с ситуациями, опосредованные смысловыми установками, характеризуются как общими закономерностями, так и особенностями.

Новизна исследования заключалась в использовании зарубежной экспериментальной методики Имплицитного ас-

социативного теста (IAT), разработанной A.G. Greenwald и позволяющей выявлять неосознаваемые установки и отношения [5]. Поэтому она была апробирована в исследовании смысловой опосредованности связи ситуаций и психических состояний. Исходным и определяющим в выборе данного метода выступило положение о качественном своеобразии смысловых структур сознания как личностных образований, не поддающихся, как правило, осознанному контролю [1].

Имплицитный ассоциативный тест представляет собой разновидность направленного ассоциативного эксперимента. Были разработаны два его варианта. Первый проводимый эксперимент состоял из 4 тестов. Каждый тест состоял из 5 заданий. Испытуемым необходимо было письменно выполнить 20 заданий, каждый из которых содержал по 45 слов-стимулов. Задача состояла в том, чтобы как можно быстрее правильно проассоциировать как можно больше слов-стимулов. По окончании теста засекалось время, затраченное на его выполнение. Бланк задания выглядит следующим образом (табл. 1).

Следует отметить, что в отличие от большинства заданий, позволяющих, прежде всего, выработать навык выполнения и довести его до автоматизации, в третьем и пятом заданиях каждого теста для ассоциирования были представлены сразу

четыре целевых концепта. Именно выполнение этих заданий могло подтвердить или опровергнуть гипотезу, что задания будут выполнены за различное время. Разница в скорости выполнения третьего и пятого задания каждого теста определяется как имплицитный ассоциативный эффект (эффект IAT). Он зависит от легкости ассоциирования. Если слова-стимулы легче ассоциируются с целевыми концептами, то скорость выполнения будет большей. С труднее ассоциируемыми целевыми концептами слова-стимулы ассоциируются медленнее.

Во втором эксперименте использовался второй вариант методики IAT. Испытуемым необходимо было выполнить практически те же 20 заданий, что и в предыдущем эксперименте, только была несколько изменена комбинация целевых концептов и количество слов-стимулов было сокращено до 30. Теперь было ограничено не количество слов-стимулов, а время выполнения каждого задания, оно составляло 20 секунд. Задача состояла в том, чтобы за 20 секунд как можно быстрее проассоциировать как можно больше слов-стимулов с заданными целевыми концептами (ситуациями и психическими состояниями). В проведенных ранее исследованиях было показано, что максимальное количество слов-стимулов, которое физически можно проассоциировать за 20 секунд, составляет 30 [5].

Таблица 1

Примерный вариант теста IAT

| 1                        | 2                                     | 3  | 4                          | 5  |
|--------------------------|---------------------------------------|--|----------------------------|--|
| ● экзамен лекция ●       | ● скука напряженность ●               | ● экзамен ● скука лекция напряженность ● | экзамен ● лекция ●         | экзамен ● ● скука лекция напряженность ● |
| ○ сессия лектор ○ оценка | ○ незанятость беспокойство ○ безделье | ○ сессия ○ безделье лектор ○             | сессия ○ лектор ○ оценка ○ | сессия ○ безделье ○ лектор ○             |

*Примечание:* Черными точками отмечены заданные целевые понятия и ассоциативные связи, белыми – правильный вариант ассоциирования слов-стимулов с целевыми понятиями.

По ходу эмпирического изучения проверялась гипотеза, будет ли имплицитный ассоциативный эффект (эффект IAT) разным. Предполагалось, что в разных заданиях будет проассоциировано различное количество слов-стимулов, что объясняется легкостью или трудностью ассоциирования: там, где испытуемым представлены легче ассоциируемые между собой целевые концепты (ситуации и состояния), будет выполнена большая часть задания и допущено меньшее количество ошибок по сравнению с заданиями, содержащими труднее ассоциируемые между собой концепты.

В двух частях исследовании проводился ассоциативный эксперимент по изучению связи концептов ситуаций учебной деятельности *лекция, экзамен* и психических состояний *бодрость, усталость, волнение, спокойствие, раздумье, тупость, заинте-*

*ресованность и безразличие*. В качестве слов-стимулов были взяты составляющие семантических полей данных ситуаций и состояний, реконструированных на основе результатов проведенных ранее экспериментов.

Целью экспериментов ставилось выявление имплицитных ассоциативных эффектов в связках *ситуация – психическое состояние (лекция – заинтересованность, лекция – безразличие, экзамен – заинтересованность, экзамен – безразличие* и т.д.).

Выведенная в исследованиях и проверяемая в двух экспериментах гипотеза, что имплицитный ассоциативный эффект (эффект IAT) будет разным, основывалась на предпосылке, что отношения сохранены в памяти в виде ассоциации между выражением (образом) объекта (ситуации) и выражением (образом) психического состояния. Таким образом, на наш взгляд, изучаемые

Таблица 2

**Среднее время выполнения заданий IAT (в секундах) и среднее количество допущенных ошибок при выполнении заданий IAT**

| № задания     | 3   | 5   | 8  | 10   |
|---------------|---|---|--|--|
|               | ● экзамен<br>● скука<br>лекция ●<br>напряженность ● | экзамен ●<br>● скука<br>● лекция<br>напряженность ● | ● экзамен<br>● заинтересованность<br>лекция ●<br>усталость ● | экзамен ●<br>● заинтересованность<br>● лекция<br>усталость ● |
| Время (сек)   | 103   | 85,76   | 74,53  | 89,23  |
| Мужчины       | <b>100,2</b>  | <b>89,73</b>  | <b>76,46</b>   | <b>85,2</b>  |
| Женщины       | <b>105,8</b>  | <b>81,8</b>   | <b>72,6</b>  | <b>82,6</b>  |
| Кол-во ошибок | 5,9 (из 45)   | 5,43 (из 45)  | 3,73 (из 45)   | 6,03 (из 45)   |
| Мужчины       | <b>5,26</b> (из 45)                                 | <b>6,2</b> (из 45)                                  | <b>2,2</b> (из 45)   | <b>4,53</b> (из 45)  |
| Женщины       | <b>6,53</b> (из 45)                                 | <b>4,66</b> (из 45)                                 | <b>5,26</b> (из 45)  | <b>7,53</b> (из 45)  |
| № задания     | 13  | 15  | 18   | 20   |
|               | ● экзамен<br>● спокойствие<br>лекция ●<br>радость ● | экзамен ●<br>● спокойствие<br>● лекция<br>радость ● | ● экзамен<br>● страх<br>лекция ●<br>уверенность ●            | экзамен ●<br>● страх<br>● лекция<br>уверенность ●            |
| Время (сек)   | 81,83   | 76,66   | 69,26  | 71,73  |
| Мужчины       | <b>82,66</b>  | <b>76,66</b>  | <b>71,8</b>  | <b>76,6</b>  |
| Женщины       | <b>81</b>   | <b>76,66</b>  | <b>66,73</b>   | <b>66,86</b>   |
| Кол-во ошибок | 5,46 (из 45)  | 5,23 (из 45)  | 4,36 (из 45)   | 4,5 (из 45)  |
| Мужчины       | <b>3,06</b> (из 45)                                 | <b>4,46</b> (из 45)                                 | <b>4,2</b> (из 45)   | <b>3,33</b> (из 45)  |
| Женщины       | <b>7,86</b> (из 45)                                 | <b>6</b> (из 45)                                    | <b>5,2</b> (из 45)   | <b>6,33</b> (из 45)  |

*Примечание:* Черными точками отмечены заданные ассоциативные связки целевых понятий.

при помощи IAT процессы отражают механизмы функционирования смысловых установок.

После проведения первого эксперимента подсчитывалось, сколько времени было затрачено на выполнение теста и сколько ошибок было при этом допущено.

Полученные результаты представлены в табл. 2.

После проведения второго эксперимента подсчитывалось, сколько слов-стимулов было проассоциировано. В ходе ассоциативного анализа ситуаций учебной деятельности лекция, экзамен и психических со-

стояний бодрость, усталость, волнение, спокойствие, раздумье, тупость, заинтересованность и безразличие были получены данные, представленные в табл. 3, 4.

В ходе проведенных экспериментов с использованием двух модификаций имплицитного ассоциативного теста были получены сходные результаты. Выдвинутые гипотезы подтвердились. Приведенные в табл. 2, 3, и 4 данные свидетельствуют о том, что скорости выполнения заданий различны. Это находит свое отражение либо во времени выполнения заданий либо в количестве проассоциированных слов-

Таблица 3

Средние данные выполнения заданий IAT и имплицитные ассоциативные эффекты (ситуация лекция)

| Ситуация                                 | Лекция   |           |          |                  |          |         |                         |                  |
|--|----------|-----------|----------|------------------|----------|---------|-------------------------|------------------|
|  | бодрость | усталость | волнение | спокой-<br>ствие | раздумье | тупость | заинтере-<br>сованность | безраз-<br>личие |
| Количество правильно выполненных заданий | 4,54     | 5,33      | 4,78     | 5,72             | 5,93     | 6,39    | 5,69                    | 5,69             |
| Мужчины                                  | 4,85     | 5,71      | 5,14     | 6,14             | 6        | 7,71    | 5,57                    | 6,42             |
| Женщины                                  | 4,46     | 5,3       | 4,76     | 5,65             | 5,92     | 6,19    | 5,65                    | 5,57             |
| <b>Эффект IAT</b>                        | 0,79     |           | 0,94     |                  | 0,46     |         | 0                       |                  |
| Мужчины                                  | 0,86     |           | 1        |                  | 1,71     |         | 0,85                    |                  |
| Женщины                                  | 0,84     |           | 0,89     |                  | 0,27     |         | -0,08                   |                  |

Таблица 4

Средние данные выполнения заданий IAT и имплицитные ассоциативные эффекты (ситуация экзамен)

| Ситуация                                 | Экзамен  |           |          |                  |          |         |                         |                  |
|--|----------|-----------|----------|------------------|----------|---------|-------------------------|------------------|
|  | бодрость | усталость | волнение | спокой-<br>ствие | раздумье | тупость | заинтере-<br>сованность | безраз-<br>личие |
| Количество правильно выполненных заданий | 5,06     | 4,66      | 5,03     | 5,36             | 6,18     | 6,09    | 5,87                    | 5,72             |
| Мужчины                                  | 5,14     | 5,28      | 5,42     | 6,42             | 7,28     | 6,57    | 6,71                    | 6,14             |
| Женщины                                  | 5,03     | 4,5       | 4,92     | 5,07             | 5,88     | 5,96    | 5,65                    | 5,61             |
| <b>Эффект IAT</b>                        | -0,4     |           | 0,33     |                  | -0,09    |         | -0,15                   |                  |
| Мужчины                                  | 0,14     |           | 1        |                  | -0,71    |         | -0,57                   |                  |
| Женщины                                  | -0,53    |           | 0,15     |                  | 0,08     |         | -0,04                   |                  |

стимулов. Количество допущенных ошибок также свидетельствует о легкости или трудности выполнения заданий. Для анализа важно количество правильно выполненных заданий.

Полученные сравнительные данные говорят об ассоциативной близости таких концептов как *лекция* и *усталость*, *лекция* и *спокойствие*, *лекция* и *тупость*, *экзамен* и *заинтересованность*, *экзамен* и *спокойствие*, *экзамен* и *бодрость*. Наибольшая близость отмечается между концептами *лекция* и *тупость*, *экзамен* и *раздумье*, а наименьшая – в связках *лекция* – *бодрость* и *экзамен* – *усталость*. Интересны данные о взаимоотношениях в связках *лекция* – *заинтересованность* и *лекция* – *безразличие*. В данном случае эксперимент не выявил различий.

Получены интересные сравнительные данные о выполнении заданий испытуемыми мужского и женского пола (табл. 2, 3 и 4). Из приведенных данных первого эксперимента явствует, что мужчины в среднем выполняли задания дольше, чем женщины, но при этом допустили меньшее количество ошибок. Данные второго эксперимента также показывают, что за тот же период времени испытуемые мужского пола выполнили больший процент задания, чем испытуемые женского пола.

С количественными данными, полученными в ходе эксперимента, был проведен корреляционный анализ, в результате которого были выделены значимые корреляции между выборками. Данный результат подтверждает предположение об отсутствии кардинального противопоставления в сознании ситуаций *лекция* и *экзамен* и их близости по ряду признаков (по знаку, по длительности и пр.)

Полученные результаты позволили сделать основные выводы:

1. Смысловые установки, выполняющие функцию связующего и опосредующего звена в контексте «ситуация – смысловая установка – психическое состояние» являются результатом взаимодействия

человека с ситуациями жизнедеятельности. Смысловые установки выражаются в сформировавшихся устойчивых отношениях к определенным учебным ситуациям и психическим состояниям.

2. Ситуации *лекция* и *экзамен* близки друг другу по ряду признаков. Между ними нет кардинального противопоставления. Они представляют собой ситуации учебной деятельности и образуют одно ассоциативное поле.

3. За ситуациями закрепляются психические состояния (определенного знака, интенсивности, длительности и т.п.): ситуации учебной деятельности *лекция* и *экзамен* связаны с положительными равновесными состояниями, Закрепление этих связей обеспечивается смысловыми структурами сознания, прежде всего сформировавшимися смысловыми установками. Смысловые установки способствуют формированию в сознании устойчивых «связок» учебных ситуаций с психическими состояниями.

4. Обнаружены закономерности опосредованной (через ассоциации) дифференциации тех или иных связок ситуаций с определенными состояниями. Это обусловлено тем, что образ каждой ситуации занимает определенное место в субъективной картине мира и ассоциируется с психическими состояниями. Психические состояния составляют с ситуацией ассоциативное единство.

5. Выявлены типичные, нетипичные и неопределенные (несформировавшиеся) ассоциативные связи ситуаций и психических состояний. Типичные ассоциативные связи являются отражением смысловых установок, которые присущи большинству респондентов, они означены и закреплены в языке. Нетипичные (особенные) ассоциативные связи отражают индивидуальные смысловые установки в силу определенного субъективного опыта. Неопределенные ассоциативные связи свидетельствуют о несформировавшихся смысловых установках в контексте «ситуация – смысловая установка – психическое состояние».



### Литература

1. *Асмолов, А.Г.* О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В.А. Петровский, Е.В. Субботский, А.У. Хараш, Л.С. Цветкова // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 35–46.

2. *Леонтьев, Д.А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

3. *Прохоров, А.О.* Смысловая детерминация психических состояний / А.О. Прохоров // Психология психических состояний: сб. ст. / под ред.

А.О. Прохорова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – Вып. 5. – С. 11–28.

4. *Прохоров, А.О.* Влияние личностных смыслов и смысловых установок на психические состояния в ситуациях учебной деятельности / А.О. Прохоров, В.Р. Сагитова // Психология психических состояний: сб. ст. / под ред. А.О. Прохорова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – Вып. 5. – С. 157–169.

5. *Greenwald, A.G.* Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test / A.G. Greenwald, D.E. McGhee, J.L.K. Schwartz // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – Vol. 74. – P. 1464–1480. ■

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**А.В. Чижавко**

**Ключевые слова:** личностные качества, формирование личности, дополнительное образование детей, туристско-краеведческая деятельность.

**С**овременная педагогическая наука рассматривает воспитание как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение школьников с целью формирования у них личностных качеств, соответствующих требованиям современного общества, социальной среды.

Интегральным показателем воспитанности школьников считают их общественную направленность, которая выражается во взглядах, убеждениях, идеалах личности. Направленность личности при высоком уровне ее сформированности характеризуется социально значимыми личностными образованиями – научным мировоззрением и идейностью, ценностными ориентациями. На разных возрастных этапах направленность личности проявляется в виде простых образований, отношений к окружающей действительности, труду, людям. Эти отношения выражаются в действиях и поступках, в суждениях, оценках

и самооценках. Репрезентативным показателем воспитанности школьника современное Российское общество признает наличие социально-нравственных качеств [1]. С этой целью, необходимо в процессе дополнительного туристско-краеведческого образования изучать как отдельные качества личности, так и их комплексы и совокупности. По уровню их сформированности и дается общая оценка воспитанности школьников.

Качество личности представляет собой результат усвоения ребенком существующих в данном обществе форм поведения. По своей психологической природе они являются как бы синтезом, сплавом специфического для данного качества мотива и специфических для него форм и способов поведения [2].

Педагогическая наука Советского периода исходила из марксистского положения о том, что личность – это совокупность общественных отношений, что моральные ка-

чества человека обусловлены общественными отношениями, условиями его жизни и характером.

Качества личности представляют собой психические новообразования, которые возникают в результате активного взаимодействия ребенка с миром, в системе общественных отношений. Они устойчиво проявляются ребенком в этих отношениях, осознаются, закрепляются в чертах характера, свойствах личности, в привычках и привычных формах поведения [3].

Таким образом, в психологических исследованиях выделяют три подхода понимания содержания качеств личности: как устойчивые, укоренившиеся отношения личности к тем или иным сторонам социальной действительности; как единство сознания, чувств и воли; как синтез определенных устойчивых мотивов, устремлений личности и определенных способов поведения, позволяющих реализовать эти мотивы в повседневных делах

В дополнительном туристско-краеведческом образовании мы рассматриваем качества личности как результат и обобщенное выражение устойчивых отношений личности, ее деятельности и поведения. Личностные качества формируются на основе и в связи с другими личностными образованиями, раскрывающими отношение ребенка или подростка к обществу в целом, референтной (туристской походной) группе, труду, гуманное отношение к людям и принципиально-требовательное отношение к самому себе.

Все качества личности находятся не только во взаимосвязи, но и во взаимопроникновении. Взаимопроникновение качеств обусловлено двумя взаимосвязанными обстоятельствами: отношение человека к самому себе, другим людям, обществу и является ведущей стороной нравственного облика, и как таковое оно проявляется и в отношении к труду, и к его результатам, и к природе; сферой же, в которой проявляются и формируются все качества личности, является его деятельность [4].

Нравственные качества могут вступать во взаимодействия и рождать новые свойства – воспитанности личности. Однако, отмечая близость категорий качества и воспитанности, она не отождествляет их, поскольку определенные качества присущи всем людям, а воспитанность – далеко не каждому [5].

К личностным качествам исследователи относят общественный долг, патриотизм и интернационализм, солидарность, коллективизм, товарищество и дружбу, гуманизм, совесть, честь и достоинство, гордость, справедливость и доброжелательность, любовь и ненависть, а также другие, сложные по своей структуре, генезису и содержанию [1].

В условиях дополнительного туристско-краеведческого образования, с учетом возрастающего уровня воспитанности детей (подростков), набор и содержание требований меняется. На каждом возрастном уровне они определяют, что, как, с кем и за что: знать, уметь, любить, дружить, трудиться, бороться, беречь, помогать, творить. Эти девять требований носят обобщенный, всеобъемлющий характер, вбирают в себя многие личностные нормы и выражают сущностные свойства и качества личности [6].

Все личностные качества подразделяют на три группы [7]:

**1. Качества, характеризующие отношение человека к себе и к людям** (товарищество, коллективизм, патриотизм, интернационализм, гуманность).

**2. Качества, характеризующие отношение человека к вещам, материальным ценностям** (бережливость и т.д.).

**3. Качества, характеризующие отношение человека к труду** (трудолюбие, лень и т.д.)

В своем исследовании мы опирались на классификацию личностных качеств в соответствии с основными социальными отношениями:

• **отношение к обществу, его идеологии и экономике** (долг и ответственность в

общественной работе, дисциплинированность, бережливость);

- **отношение к труду** (прилежание в учебе, понимание важности общественно-полезного труда);

- **отношение к людям** (коллективизм и товарищество, доброта и отзывчивость, честность и правдивость);

- **отношение к себе** (простота и скромность).

Для формирования личностных качеств максимально благоприятные возможности создаются в условиях туристского похода. Они обеспечиваются в разновозрастном коллективе при условии того, что, чем меньше возраст детей, тем непосредственнее восприятие, тем больше ребенок доверяет руководителю похода (педагогу дополнительного образования), безоговорочно подчиняется его авторитету. Поэтому в младшем школьном и раннем подростковом возрасте педагогу дополнительного образования легче воспитывать положительные привычки, приучать воспитанников объединений дополнительного образования туристско-краеведческого профиля к труду, дисциплине, ответственному поведению в обществе. Старшие подростки понимают уже прямую, открытую постановку задач в конкретных видах туристско-краеведческой деятельности, они активны, инициативны и ответственны. Старших школьников отличает возросшее стремление к самостоятельности и самодеятельности [8]. Опираясь на эту особенность, у них развивают нравственные идеалы, чувство ответственности.

Проектируя будущие результаты воспитания в дополнительном туристско-краеведческом образовании, педагогу дополнительного образования необходимо учитывать «постепенное снижение потенциальных возможностей воспитанников при выработке ряда качеств из-за уменьшения с возрастом пластичности нервной системы, нарастания психологической сопротивляемости к внешнему воздействию и необратимости синтетических периодов» [8].

Изучение практики туристско-краеведческой деятельности в объединениях дополнительного образования детей при МосгорСЮТур (2004–2009 гг.) показывает, что воспитание личностных качеств одно из труднейших звеньев формирования человеческой личности. Здесь особенно важен учет педагогом дополнительного образования возрастных особенностей и индивидуальный подход к каждому подростку. Личностные качества подростка воспитываются в комплексе и поддаются развитию с раннего возраста. Важно, чтобы среди эмоциональных откликов растущего человека на факты и события выполнялось положительное влияние на выполнение задач, поставленных обществом, педагогом дополнительного образования. Чем глубже воспитанник осознает свои обязанности, тем более высокую ответственность он проявляет в своей личной и общественной жизни. Чем выше личная ответственность, тем выше и сознательнее дисциплина.

Такие качества, как дисциплинированность, ответственность, самостоятельность многие педагоги-практики объединяют в одну группу. Воспитание дисциплины, проявляющейся в уважении, заботливости, бережном отношении к своему и чужому времени, закладывает основы чуткого, внимательного отношения как к близким, родным, так и к окружающим людям вообще. Истоки недисциплинированности они рассматривают в неумеренной слепой любви родителей, избалованности [5].

Дисциплинированность – качество сложное, синтетическое, объединяющее многие черты личности. Среди них на первом месте самостоятельность и ответственность. В отношениях между воспитанниками действует и уязвленное самолюбие, и чувство ложного стыда, и законы неверно толкуемого товарищества. Поэтому даже «воспитанные» участники туристского похода в некоторых экстремальных (аварийных) ситуациях приносят свою сознательность в жертву

общественному настроению, утрачивают свою индивидуальность.

Как показывает опыт, в целях формирования психологической устойчивости следует воспитывать у воспитанников уверенность в себе, в своей правоте, самостоятельность и принципиальность, чувство ответственности, умение отстаивать свою точку зрения, необходимо формировать у них ответственность за все, происходящее с ними и вокруг них [7]. Сознание ответственности за свое поведение – это есть совесть. Совесть как форма общественного сознания личности содержит в себе три существенных компонента: ориентация на идеал, самооценка и моральные чувства, возникающие в результате совпадения или несовпадения поступка с идеалом [5].

Таким образом, процесс воспитания самостоятельности, дисциплинированности в дополнительном туристско-краеведческом образовании является двусторонним. С одной стороны, надо ставить воспитанника в условия, когда он вынужден проявлять исполнительность и организованность, а с другой – необходимо побуждать его к самостоятельности, способствовать проявлению им инициативы и ответственности за принятые решения, за осуществленные действия. В этих качествах как бы кристаллизуется личность, весь процесс ее формирования. В них концентрируется духовный мир и черты характера личности [9].

Центральное место среди личностных качеств занимает патриотизм. Патриотизм проявляется в любви к Родине, уважении к ее историческому прошлому, гордости за свое отечество, за вклад, который внес народ в сокровищницу мировой культуры. Патриотическое воспитание начинается в раннем детстве под влиянием семьи, всей окружающей жизни и продолжается в дошкольных учреждениях, школе, учреждениях дополнительного образования [10].

Особое место в патриотическом воспитании школьников занимает краеведческая деятельность: изучение истории родного края, самоотверженной борьбы и героизма

земляков. Патриотическому воспитанию в дополнительном туристско-краеведческом образовании способствует использование как на занятиях, так и в походной практике примеров из художественной литературы; обеспечение тесной взаимосвязи учебной и исследовательской деятельности воспитанников; создание проблемных ситуаций, побуждающих подростков проявить собственное отношение к обсуждаемым событиям; использование разнообразных форм и средств творческой, поисковой деятельности, богатство их содержания и эмоциональная выразительность.

Основы коллективизма как морального качества человека закладываются еще в дошкольном возрасте в условиях дружной трудовой семьи. Объединение дополнительного образования, включая воспитанников в организованную туристскую самодетельность, общественную жизнь, поднимает развитие коллективизма на новую ступень. Воспитанник нуждается в общении со сверстниками, в переживании общих успехов и неудач, туристский коллектив – основная ячейка его жизнедеятельности.

В органической связи с качеством коллективизма находятся товарищество и дружба. Товарищество основывается на идейной общности, взаимном уважении и взаимопомощи. Дружба требует взаимной симпатии, предполагает избирательность, большую эмоциональность и стремление к личному общению. Товарищество и дружба – основа не только личных, но и коллективных отношений – проявляются в уважении и бескорыстной помощи, требовательности и взаимном доверии, во внимательном и заботливом отношении школьников друг к другу. Эти качества неразрывно связаны с другими личностными качествами – отзывчивостью и чуткостью, честностью и правдивостью, ответственностью за свои поступки, искренностью, верностью и др.

Как показали исследования Остапеца-Свешникова А.А., Голованова В.П., Горба-

тенко С.А., Смирнова Д.В., Слесаревой Л.П. и др., воспитание товарищества и дружбы в процессе дополнительного туристско-краеведческого образования наиболее успешно осуществляется при условии:

а) если устанавливается единая линия педагогического коллектива в постановке общих задач, разделении обязанностей и т.п.;

б) если создается заинтересованность воспитанников в знаниях (усвоение тех или иных положений, этических норм подкрепляется убежденностью педагога (руководителя похода), доброжелательным отношением к воспитанникам);

в) если учитываются индивидуальные и возрастные особенности воспитанников, их интересы, стремления и на основе этого определяются поручения (должностно-ролевые обязанности), упражняющие воспитанников в проявлении товарищества и дружбы.

Товарищеские и дружеские отношения формируются не только в процессе дополнительного туристско-краеведческого образования, но и в общественно полезном труде, общественной работе, в организации и проведении досуга, всей походной жизнедеятельности.

Гуманность как личностное качество человека проявляется в любви к людям, чутком, внимательном и заботливом отношении к ним; сочувствии и помощи тем, кто в этом нуждается, вере в человека, уважении его достоинства; нетерпимости к несправедливости, равнодушию, жестокости, ко всякому злу, мешающему человеческому счастью. В числе основных признаков гуманности – умение видеть хорошее в человеке, стремление помогать людям, чуткость, нетерпимость к несправедливости.

Гуманность есть сложное интегральное качество личности, рассматриваемое как определенное эмоциональное отношение к окружающим людям, укоренившееся в поведении личности и устойчиво проявляющееся в различных ситуациях. Оно

включает в себя чувство любви и уважения к людям, заботу о них, чувство долга и ответственности перед ними, чувство ненависти к безнравственным поступкам. Это и развитие воли учащихся, ума и достойного поведения.

Воспитание гуманности в дополнительном туристско-краеведческом образовании опирается на воспитание эмоциональной чуткости. Чуткий человек внимателен к чувствам окружающих, способен на сострадание и сопереживание. Воспитывать гуманность, значит воспитывать доброту, душевную щедрость, уважение к старшим, учтивость. Воспитание гуманных черт личности включает в себя воспитание чести и достоинства. Личная честь вытекает из самоуважения, сознания своей общественной порядочности и проявляется в правдивости, вежливости, скромности, дисциплинированности, требовательности к себе и окружающим, искренности и простоте. Достоинство – это прежде всего самоуважение, сознание свое ценности как личности. Оно связано с верой в себя, в свои духовные и физические силы, творческие возможности. Это внутреннее осознание своей порядочности, нравственной ценности. Проявлением достоинства человека является гордость, которая зиждется на сознании своей гражданской и трудовой чести. Достоинство и честь – качества, неразрывно связанные между собой. В арсенале средств воспитания этих качеств – многообразные факты окружающей действительности, жизнь туристского коллектива, литература, периодическая печать, искусство, народная мудрость. Анализируя личностные качества, мы не можем не рассмотреть такие качества как доброта и милосердие. Ребенок добр не тогда, когда делится тем, чего у него самого много, доброта проявляется в поступках, в умении отказаться от собственного покоя и удовольствия ради того, чтобы доставить удовольствие или оказать бескорыстную помощь другому.

Выделяют две жизненные позиции. Одна открытая, нравственная, социально

честная. Ее носители активны в коллективе, инициативны, трудятся с увлечением. Они говорят то, что думают, и пытаются отстаивать свои представления о правде. Сложность воспитания таких воспитанников состоит в том, что надо постоянно сдерживать их горячность, воспитывать внутренние «тормоза» и вместе с тем стремиться не подавить открытость, честность. Другая позиция – эгоистическая, активность только в личных интересах. Обычно такие воспитанники никогда не сделают ничего дурного на глазах у всех. У них нужно заменять эгоистический интерес общественным.

Воспитание личностных качеств – это очень важное звено формирования человеческой личности.

Таким образом, специфика процесса воспитания, выражается в своеобразии целей и содержания дополнительного туристско-краеведческого образования, проявления воспитанности или невоспитанности, организации и диагностики. Определение критериев, разработка методики выявления сформированности личностных качеств – важнейшее условие диагностики и совершенствования воспитательной работы в учреждениях дополнительного образования туристско-краеведческого профиля. Личность во всем разнообразии ее качеств и свойств существует как целостность. Ее нельзя разложить на изолированные качества и формировать их отдельно. Задача педагога дополнительного образования состоит в том, чтобы выявить то главное, что представляет собой основообразующее начало личности и то частное, производное, особенное, что дополняет и характеризует ее как индивидуальность.

### Литература

1. *Поддубный, Е.Н.* Патриотическое воспитание школьников в изменяющейся России: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Поддубный. – Ставрополь, 2004. – 184 с.
2. *Быкова, С.С.* Воспитание гуманности как интегративного качества личности младшего школьника: дис. ... канд. пед. наук / С.С. Быкова. – Киров, 2004. – 182 с.
3. *Лихачева, Н.Л.* Способность воспитателя формировать социально-психологический климат детской группы как показатель профпригодности: дис. ... канд. психол. наук / Н.Л. Лихачева. – Казань, 2000. – 185 с.
4. Формирование нравственных отношений в учебной и внеклассной работе младших школьников / под ред. Ю.П. Сокольникова. – М.: Педагогика, 1984. – 129 с.
5. *Прядеин, В.П.* Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: дис. ... д-ра психол. наук / В.П. Прядеин. – Екатеринбург, 1999. – 299 с.
6. *Краснова, С.Н.* Дополнительное образование в становлении активной жизненной позиции старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Краснова. – Бирск, 2004. – 191 с.
7. *Чернышова, В.М.* Личностно ориентированные технологии развития самостоятельности подростков в дополнительном образовании: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Чернышова. – Екатеринбург, 2004. – 210 с.
8. *Садакова, Л.Г.* Теория и практика развития самодеятельности школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Г. Садакова. – М., 2000. – 373 с.
9. *Швецова, М.А.* Стимулирование социально-культурной активности старшеклассников средствами самостоятельного туризма: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Швецова. – СПб., 2007. – 20 с.
10. *Сенюк, Д.С.* Духовно-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе туристско-краеведческой работы: дис. ... канд. пед. наук / Д.С. Сенюк – М., 2002. – 134 с.

## ЭКОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

М.В.Лызлова

**Ключевые слова:** гуманизм, экологическое воспитание.

*«Природа... не бездушный лик,  
в ней есть душа, в ней есть свобода,  
в ней есть любовь, в ней есть язык».*

Тютчев

**В**о второй половине XX века пришло осознание экологического кризиса, охватившего Землю, поиска путей его преодоления. В настоящее время экологическая проблема взаимодействия человека и природы, а также воздействия на окружающую среду человеческого общества стала очень острой и приняла огромные масштабы. Производя материальные блага, человек все чаще не только истощает невозобновимые, природные ресурсы, но и неосознанно рвет жизненно важные связи между отдельными компонентами биосферы. Человек не должен быть подобен червяку в яблоке или моли в клубке шерсти и выгрызать себе место в природной среде. Научно-технический прогресс обеспечил невиданное нарастание человеческого могущества по отношению к природе, что породило в качестве одной из глобальных общечеловеческих проблем современности – экологическую проблему. Разрушение и насилие над природой дошли до такой степени, что уже угрожают самому существованию человека. Общество не может разрешить существующие противоречия между: человеком с самим собой, человеком и человеком, человеком и природой, человеком и информационной средой. Планету может спасти лишь осознание того, что человек – это всего часть природы, ведь мировые экологические изменения достигли критической отметки: мировой океан больше не справляется с загрязнением, уничтожено больше половины пахотного слоя, на восстановление которого уходит 700-800 лет и т.д. Сегодня экологическая проблема встает не толь-

ко как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других отрицательных влияний хозяйственной деятельности человека на Земле. Глобальный экологический кризис не знает границ и затрагивает всех людей планеты, независимо от вероисповедания и национальности. Этот кризис может обернуться катастрофой для всего населения Земли, если человечество не пересмотрит своего отношения к природе. Ведь очевидно, что основной причиной современного кризиса является антропоцентричное мировоззрение большей части населения. Наше общество – это общество потребителей, в котором растет стремление к безудержному обогащению, неважно какой ценой. Все крупные города окружены огромными свалками, которые постоянно увеличиваются, атмосфера загазована до такой степени, что начали таять ледники. Поэтому без изменения мировоззрения (системы взглядов человека на мир, природу, общество и свое место в этом мире), невозможно самосохранение человечества. Каждый человек должен пересмотреть свое потребительское отношение к природной среде, прочувствовать свою потребность в глубокой интимной связи с природой, научиться хранить и оберегать ее.

Гуманные подходы к воспитанию и обучению далеко не новы, они начали зарождаться на заре цивилизации и неуклонно развивались. Во все времена существовали педагоги-гуманисты, которые старались сформировать нравственно-эстетическое отношение к окружающему миру, показать воспитанникам красоту природы, научить их наслаждаться и любить эту красоту.

Гуманистическое воспитание велось через живое общение с природными объектами и гуманизацию отношений между воспитателем и воспитанником и между самими воспитанниками. Гуманизация образования предполагает признание ведущей ценностью – Человека, уважение его прав и свобод, отказ от любых телесных наказаний, создание оптимальных условий для развития и самоопределения личности ребенка.

Сам процесс экологического и гуманистического воспитания основывается на содержании образования в умственном и физическом развитии, в воспитании поведения, в усвоении опыта предшествующих поколений.

Идеи гуманизма в современном обществе привлекают все больше людей и становятся идеологией большинства, а не достоянием интеллектуальной элиты. Гуманистические идеалы востребованы мировым сообществом как никогда ранее, ведь они предполагают гармоничное и адекватное времени отношение человека к окружающей среде, социуму и к себе самому как к части природы. В условиях эколого-экономического кризиса единственным выходом для цивилизации является принятие идеологии гуманизма, воспитание гуманистического отношения к природе.

Сложившаяся в мире экологическая обстановка ставит перед человеком важную задачу – сохранение экологических условий жизни в биосфере. Что переводит проблему преодоления кризиса в область образования, так как ключ к решению проблемы в том, чтобы повышать уровень экологической и гуманистической культуры общества. Ведь в условиях надвигающейся экологической катастрофы громадное значение приобретает эколого-гуманистическое образование и воспитание людей всех возрастов и профессий. В современных условиях перехода общества к рыночной экономике экологические проблемы вызывают кризис гуманистический, ведь экология и гуманность взаимообусловлены. Поэтому вопросы экологии необходимо рассматри-

вать во взаимосвязи с гуманистическим воспитанием. Пока еще проблемы экологического и гуманистического воспитания исследованы мало. Теория взаимосвязи экологического и гуманистического воспитания подростков раскрыта слабо, практика разработана недостаточно. Все это ставит перед педагогической наукой задачу разработки многостороннего эколого-гуманистического образования учащихся общеобразовательных школ.

Сегодня в мировом образовании идет активный поиск новых систем образования, которые бы удовлетворяли современные потребности цивилизации и обеспечивали бы формирование личности учащегося с высокой экологической культурой, глобальным мышлением и планетарным сознанием. Без полноценного мировосприятия, понятия системности мира и принятия его целостности невозможно осознание места человека в объективной реальности. К гуманистическому воспитанию нужно подходить системно, комплексно и с учетом глубокой объективной взаимосвязи между воспитанием, обучением и развитием личности. В связи с этим в содержании образования, а тем более естественного, должна учитываться проблема воспитания уважительного и бережного отношения к природе, осознания равноправия человека и природной среды, утверждение в сознании учащихся природы как уникальной ценности. Система образования должна помочь каждому человеку научиться выбирать компромиссные, гуманистически ориентированные и экологически целесообразные решения встающих перед ним проблем.

В связи с этим можно выделить три взаимосвязанных задачи современной школы по воспитанию гуманистического отношения к природе и экологической культуры в целом

1. Формирование индивидуальных личностных качеств каждого воспитанника, для природоохранной жизненной позиции и экоцелесообразного поведения.



2. Обобщение полученных знаний в систему для развития природоохранных знаний, умений и навыков, направленных на изучение, оценку и улучшение состояния социо-природной среды.

3. Создание эколого-гуманистической учебно-воспитательной среды, способствующей воспитанию у школьников природоохранных мировоззренческих качеств.

Содержание экологического образования должно обеспечить становление устойчивого информационно-экологического общества с высокой экологической, гуманистической и технологической культурой.

Гуманизация – утверждение общечеловеческих ценностей как реального основания жизнедеятельности людей, признания самоценности каждого человека; воплощение приоритетности названных ценностей перед ценностями этническими или профессиональными, профессиональными или сословными; предоставление каждому права и возможностей свободного развития своих способностей. Сказанное связано с утверждением блага человека главным критерием оценки общественных отношений и деятельности социальных институтов, а равенства, справедливости, человечности – нормами отношений между людьми.

Остро ощущается необходимость защиты человека от социального неравенства, создания условий для духовного и культурного развития людей, их психического и физического здоровья, равно как и соблюдения их достоинства, права на труд, образование, свободное развитие.

Проблема взаимосвязи человека с природой не нова, она имела место всегда. Но никогда ранее проблема охраны природы не стояла так остро, как в последнее время. И именно поэтому сегодня необходимо формировать экологическое мышление у детей. Ведь через несколько лет они станут взрослыми и необходимо, чтобы они бережно и рационально относились к природе.

Основные задачи эколого-гуманистического образования школьников в современных условиях мы видим в том, чтобы:

1) повысить интерес учащихся к проблемам окружающей среды и рационального природопользования;

2) дать представление об основных экологических и гуманистических понятиях;

3) разъяснить ценность природы как универсальной ценности для жизни человека и одного из главнейших источников развития производства и культуры;

4) содействовать становлению знаний об организации окружающей среды, единстве живой и неживой природы; особенностях взаимодействия общества и природы;

5) сформировать понятие о включенности отдельного организма и человечества в целом в глобальные биосферные процессы;

6) усилить значение регионального компонента в системе экологических знаний;

7) сформировать экологический способ мышления, экологическую культуру, мотивы экологически целесообразной деятельности и здорового образа жизни;

8) расширить трактовку принципа наглядности идеями натурности и натурмоделирования: способствующих развитию интереса к изучению окружающего мира;

9) активизировать природоохранную деятельность учащихся на местах.

Выделенные задачи экологического образования дали основу для выделения следующих основных умений, которыми нужно вооружать учащихся:

– оценивать влияние человека на природную среду;

– наблюдать, описывать объекты и явления природы;

– прогнозировать последствия влияния человека на природу;

– соблюдать правила экологической культуры поведения, формировать и развивать экологическую деятельность;

– принимать правильные решения по улучшению природы и рациональному природопользованию, реализовывать эти решения на практике;

– пропагандировать экологическую культуру.

Для систематизации педагогической работы необходима программа экологического образования школьников, обеспечивающая организацию познавательной, исследовательской и практической деятельности учащихся; последовательность и непрерывность в изложении экологического материала; использование активных методов и приемов работы; сочетание инновационных и традиционных форм обучения и воспитания. Экологизация образовательной среды должна помочь учащимся преодолеть потребительский подход к природе путем воздействия на все аспекты мышления: нравственный, научный, художественный и правовой.

Значительным достижением гуманистической педагогики, стало широкое привлечение самих воспитанников к выбору и разработке конкретных форм организации воспитательного процесса, что не только служит средством развития их активности, самостоятельности, творческой инициативы, но и является выраженным проявлением уважения взрослых к личности ребенка, признанием его важнейших человеческих прав на самопроявление, самоопределение, самореализацию [1, с.306].

Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. От его успешного решения во многом зависят перспективы гуманизации образования, смысл которой в том и состоит, чтобы обеспечить сознательный выбор личностью духовных ценностей и сформировать на их основе устойчивую, непротиворечивую, индивидуальную систему гуманистических ценностных ориентаций, которые характеризуют ее мотивационно-ценностное отношение.

В связи с тем, что гуманистическое воспитание является одной из прогрессивных и утверждающихся тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и

образовательную практику России, имеет смысл раскрыть его сущностные характеристики.

Гуманистическое воспитание осуществляется в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития, каждый из которых вносит свой вклад в гармонизацию личности, формирует новый менталитет россиянина. Гуманистические перспективы возрождения страны делают востребованными не только такие качества личности, как практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, но и культурность, интеллигентность, образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность. Формирование нового менталитета требует личности, глубоко знающей себя, владеющей собой, самореализующейся. И поэтому данные личностные параметры становятся перспективной линией гуманистического воспитания.

Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал личности, всесторонне и гармонично развитой. Эта цель – идеал – дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Именно эти процессы определяют специфику цели и гуманистического воспитания – создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с собой и обществом.

В такой цели воспитания аккумулируются гуманистические мировоззренческие позиции общества по отношению к личности и своему будущему. Они позволяют осмыслить человека как уникальное явление природы, признать приоритет его субъективности, развитие которой есть цель жизни [2, с.14–15].

В большей степени знания об окружающем мире учащиеся получают в изучении цикла естественных наук: географии, химии, биологии, физики, экологии. Каждая из этих дисциплин формирует определенную картину мира, воспитывает отношение

к природе в той или иной степени. Ведь не возможно осознание места человека в объективной реальности без полноценного мировосприятия, принятия системности и целостности окружающего мира. Естественнонаучные дисциплины несут большой экологический и гуманистический потенциал, т.е. источники, средства и возможности образовательной деятельности, которые могут использоваться для успешности воспитания гуманистического и экологического отношения к природе. В школьном курсе естественнонаучных дисциплин сложились более благоприятные условия, чем в других предметах для экологического образования. Последнее объясняется, прежде всего, тем, что цели и задачи естественнонаучного и экологического образования дополняют друг друга и тесно взаимосвязаны между собой.

Решение современных экологических и гуманистических проблем в образовании требует подхода, максимально приближенного к философскому уровню познания мира. Современный человек перестал ощущать себя и окружающую природу как единое целое вследствие технического процесса и урбанизации. В рамках какого-то одного предмета не может быть осуществлено экологическое образование, а, следовательно, и воспитание гуманистического отношения к миру. Поэтому экологическое образование носит интегральный характер, и естественные дисциплины играют в нем ведущую роль. Именно при изучении школьного курса естественнонаучных дисциплин особо раскрываются идеи развития и целостности природы, изменения природы в процессе труда и творчества человека, взаимосвязи окружающей среды и здоровья человека и т.д.

Мы можем утверждать, что немаловажная, а в некоторой степени и ведущая роль в экологическом и гуманистическом воспитании принадлежит естественнонаучным дисциплинам, причем эти дисциплины формируют активную жизненную позицию, позволяющую говорить о полноценном раз-

витии личности. И в целом школьный курс естественнонаучных дисциплин помогает учащимся осознать значение природы для общества, понять, что природа – основной источник удовлетворения жизненных и духовных потребностей человека, осмыслить необходимость ответственного отношения к ней.

Систематическая и целенаправленная работа по экологическому воспитанию будет способствовать значительному повышению экологической культуры школьников. И конечной целью гуманистического и экологического образования должно стать формирование ответственного отношения к природе, которое в системе социальных отношений будущего образования должно стать одним из главных элементов.

Ценности экологической культуры призваны способствовать развитию мировоззренческих установок, формированию творческой личности. В учебных предметах содержится значительный объем естественнонаучных и гуманитарных знаний, систематизация которых и развитие на межпредметной основе, с учетом психологических особенностей мышления, внимания и памяти старшеклассников позволяют воспитать осознанное стремление к активной общественно-полезной деятельности и сформировать общий подход к рассмотрению картины мира. Приобретение знаний – первоначальная задача реализации принципов и условий экологического образования. Основная задача заключается в применении школьниками полученных экологических и гуманистических знаний, умений и навыков природоохранительной и общественно-полезной деятельности и тем самым – в содействии дальнейшему активному и творческому познанию действительности.

На пороге третьего тысячелетия, когда перед обществом возник целый ряд глобальных проблем, становится совершенно очевидной необходимость целенаправленного экологического образования подрастающего поколения. Роль экологии увеличивается из года в год, т.к. по мере

повышения плотности народонаселения, возрастания его энерговооруженности, появления новых технологий, в сельском хозяйстве и промышленности отношения человека и природы обостряются. Во многих направлениях человеческое общество зашло в тупик, что проявляется в росте преступности и насилия, падении престижа и роли религии, усилении экстремистских и националистических движений. Именно это кризисное состояние дел на планете повышает роль экологии как арбитра отношений человека и природы, способного прогнозировать дальнейшее развитие событий и указать пути выхода из кризиса. На установившиеся в новом веке отношения человека с природой заставляют по-новому взглянуть мрачные прогнозы дальнейшего существования человечества на планете. Покоряя природу, мы уничто-

жаем себя и лишаемся чувства красоты, сострадания и любви, которые являются основными составляющими нашей разумности. Дискуссия об охватившем практически всю Землю экологическом кризисе заставляет обратить внимание на проблему, обозначаемую как «Человек-Природа». Таким образом, проблема экологического кризиса имеет не только практическое, но и мировоззренческое значение, ведь в современных условиях необходимо осознать роль и место человека в биосфере.

#### Литература

1. Габдуллин, Г.Г. Воспитательный потенциал педагогических дисциплин / Г.Г. Габдуллин, И.Э. Ярмакеев. – Казань, 2004.
2. Сластенин, В.А. Общая педагогика: в 2 ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Владос, 2003. ■

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ

**И.Ф. Камалова**

**Ключевые слова:** ценности, нравственные ценностные ориентации, воспитательный потенциал, музыкальное искусство.

**И**сследуя проблему формирования нравственных ценностных ориентаций студентов средствами музыкального искусства, считаем необходимым, рассмотреть эстетические ценности в их взаимосвязи с ценностями нравственными. Близость нравственных и эстетических ценностей обуславливается тем, что они выражают отношение к миру, т.е. выносятся индивидом от своего имени, на основании испытанного им чувства – эстетического наслаждения или отвращения, трагического сопереживания, зова чувства долга или мучения совести.

Эстетическая ценность имеет важнейшей частью своего содержания представле-

ние о нравственном совершенстве. В свою очередь, нравственное воспитание, т.е. выработка и усвоение представлений о положительных моральных качествах личности, формирование определенных этических убеждений, превращение норм поведения в привычку – невозможно без одновременно воспитания эстетического.

В искусстве эстетическое и нравственное сливаются воедино, тем самым осуществляется активное обратное воздействие искусства на саму жизнь. Ценности искусства вызывают эстетическое чувство и способны влиять на возникновение эмоционального переживания, которое является выражением нравственных чувств. Единств-

во нравственного и эстетического составляет основную закономерность развития искусства, реализацию его социально-воспитательной функции, обуславливает исключительную силу его художественного воздействия, позволяющую поднять произведение на уровень шедевра.

Искусство гуманистично по своей природе, поскольку является воплощением творческих сил, духовного потенциала человека, его неустанного самосовершенствования, носителем и утверждением общечеловеческих ценностей, извечным стремлением к идеалу.

Больших художников всегда будут вдохновлять прекрасные идеи сделать мир добрее, чище, человечнее. Потому и их искусство становится прекрасным, непреходящим и общезначимым, что служит идеалам добра. Так, К. Либкхнег утверждал, что цели подлинного искусства и подлинной морали едины, так как они «в самой своей основе враждебны всему, что мешает прогрессу человечества...» [1, с.696]. Нравственное является естественным, неотъемлемым содержательным компонентом искусства, одним из условий его полноценности. Оно находит свое выражение в идее произведения, в постановке морально-этических проблем: столкновение добра и зла; борьба за справедливость; проблема смысла жизни и счастья; прославление величия и силы человеческого духа; бичевание зла, насилия, безобразного; утверждение нравственного идеала; проблема положительного героя и т.д.

Искусство аккумулирует богатейший нравственный опыт человечества, представляя бесчисленное множество вариантов решения противоречивых, сложных жизненных ситуаций и примеров нравственного поведения [2].

Кроме того, искусство, расширяя и обогащая возможность включения индивида в систему общественных отношений и межличностного общения, удовлетворяет потребность человека в многообразии про-

явлений жизни и способствует его социализации.

Подобно опытному педагогу, умеющему скрыть от воспитанников свои педагогические цели и усилия, искусство, моделируя вторую реальность, воздействует на личность незаметно, как сама жизнь, без навязывания необходимых выводов, но целенаправленно, исподволь подводя к желаемому результату, к правильному решению нравственных проблем.

Нравственное в искусстве (идея, содержание) существует идеально и может быть «материализовано» лишь посредством системы художественных средств, художественного образа. А потому воспитательная сила искусства обусловлена не только наличием в нем нравственного содержания, но и его эстетической природой [2].

Искусство является концентрированным выражением эстетического отношения к действительности, поскольку художественное творчество всецело направлено на создание эстетической ценности, красоты, которая, доставляя людям наслаждение, способствует их духовному обогащению.

Нравственный смысл и ценность искусства обусловлены силой эстетического переживания, рожденного в процессе его восприятия, переживания сопричастности человека к нечто великому, значительному. Данное переживание проявляется в особом моральном состоянии, названном Аристотелем «катарсисом» (очищением). Это особое «потрясение», которое захватывает личность целиком: возвышая и просветляя чувство, побуждая ее к размышлению и самооценке.

Универсальное, целостное воздействие искусства на духовный мир человека объясняется также тем, что оно, благодаря своей видовой специфике, «включает в себя как бы в снятом виде все формы социальной действительности» (познание, общение, игра, творчество, воспитание и др.) [3, с.413].

Системный подход к анализу функциональных значений искусства, выявление внутреннего взаимопроникающего, взаимозависимого характера их связи позволило Столовичу Л.Н. назвать искусство «моделью комплексного подхода к воспитанию личности». «В этом, – пишет ученый, – источник эффективности его воспитательного воздействия» [3, с.382]. Д.Б.Кабалевский рассматривал искусство как средство формирования гражданственности, человечности, нравственности. По его убеждению, искусство воздействует на интеллект, душу и сердце человека, без него «...падает коэффициент полезного действия любого воспитательного начинания, любого участка воспитательной работы» [4, с.150], то есть воспитание без искусства не может быть полноценно.

Первые уроки морали, нравственности человек получает через искусство. Оно обогащает его духовный мир, воздействует на психику, заставляет думать и чувствовать, воспитывает эстетический вкус, высокие морально-этические качества, способствует всестороннему и гармоническому развитию личности. Поэтому важно создать продуманную систему образования и воспитания, где воспитание средствами искусства будет играть значительную роль, помогая в деле общего воспитания.

Воспитательная сила искусства проявляется, по мнению Д.Б.Кабалевского, в его способности вызвать в молодом поколении «...непреодолимое желание подражать полюбившимся им героям. В этом ведь заключается сила хорошего спектакля, хорошей книги, хорошего фильма, хорошей картины и, конечно, хорошей музыки» [5, с.24]. Отсюда, на искусство ложится серьезная ответственность за воспитание детей и юношества. Особенно Д.Б.Кабалевский выделял значение музыки как самого эмоционального искусства. Она представляет собой «...могучее средство не только познания, но и превращения любого логического факта (в том числе любого факта истории) в факт эмоциональ-

но одухотворенный, поэтому волнующий и гораздо глубже входящий в сознание» [4, с.16]. Цель музыкального воспитания Д.Б.Кабалевский видел не только в обучении музыке, а в воздействии с ее помощью на нравственную сферу молодежи, их духовную культуру. Музыка, таким образом, «... далеко выходит за пределы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим, ничем не заменимым средством формирования их духовного мира» [6, с.52]. Анализируя воспитательный потенциал музыкального искусства в формировании нравственных ценностей, отметим, что вопрос единства нравственного и эстетического, морали и искусства находятся в соотношении общего, особенного и единичного. Из этого следует, что, являясь одним из видов искусства, музыка подчиняется его законам, а, следовательно, отвечает закономерности единства нравственного и эстетического. Все положения о воспитательной функции искусства в целом, изложенные выше, будут справедливы и в отношении музыки.

Музыка как вид искусства отражает окружающую действительность посредством музыкальных образов, системы музыкальных выразительных средств, а потому имеет свои особенности и свое место в формировании духовного мира личности [7].

С древнейших времен была замечена огромная воспитательная сила воздействия музыкального искусства. Исторически во все времена музыку использовали в целях нравственного, гражданского воспитания. Не случайно проблемы, поднимаемые в трудах древних ученых (в «Государстве» Платона; в «Политике» Аристотеля), носили государственно-политический характер.

В Древней Греции общественное воспитание (педагогическое, эстетическое, интеллектуальное) основывалось, прежде всего, на музыкальном воспитании, которое непременно получал каждый «образованный» (или «мусический») человек эпохи

античности, что в полной мере характеризовало эстетическую теорию и художественную практику древних греков.

Широкую известность получило в свое время учение о музыкальном эпосе или о нравственно-воспитательном значении музыки, явившееся главным достижением античной музыкальной эстетики, согласно которому устанавливалась причинная связь между характером, складом музыки и вызываемыми ею душевными переживаниями, что основывалось на признании огромной социальной роли музыкального искусства.

В Древнем Китае музыка использовалась как одно из лучших, действенных средств воспитания и улучшения человеческих нравов, устанавливалась связь эстетического принципа с этическим: «Музыка – это благоуханный цветок добродетели» [8, с.70]. В литературных источниках Китая и других древневосточных цивилизаций неоднократно отмечалось, что музыка отображает не только гармонию природы, но и моральные основы человеческого общества, а музыкальное начало лежит в основе законов Вселенной, которыми управляет.

Древний китайский мыслитель Конфуций выдвинул мысль об активной роли искусства в жизни человека, рассматривая искусство (в частности, музыку и поэзию) в качестве большой общественной силы, которая может оказывать серьезную помощь даже в деле управления государством.

Представляют интерес взгляды на музыку средневековых мусульманских философов. Придерживаясь идеалистической концепции – первичности души над телом, восточный мыслитель Аль Фараби утверждает воздействующую силу музыки на душу. Но будучи врачом, исследуя больных, он отмечает также влияние ее на тело, на весь человеческий организм. Эти идеи положили начало музыкальной терапии. Проблему эту развивает в своих трудах известный восточный мыслитель и практик Ибн-Сина [9, с.20]. Обобщая вышеизло-

женное, можно констатировать, что берущее начало в глубокой древности учение об этическом воздействии искусства и, в частности, музыки, постоянно находилось в процессе развития на протяжении всей эволюции человеческого общества и философской мысли.

Необходимо сделать акцент на том, что все выдающиеся философы, мыслители рассматривали использование музыки не только в целях обучения музыкальному искусству, но и в целях воспитания, что представляет особую значимость для нашего исследования.

Просветительские идеи массового музыкально-эстетического воспитания в нашей стране развивали в своих трудах такие видные музыканты-педагоги как: Б.В. Асафьев, В.Н. Шацкая, Н.Л. Гродзенская, О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Л.Г. Арчажникова, Д.Б. Кабалевский и др.

Значительным потенциалом в нравственном воспитании молодого поколения музыка обладает благодаря ее специфическому воздействию на человека. Сила воздействия музыки на человека связана с некоторыми особенностями ее языка, который имеет следующие характеристики:

- это специфический язык эмоций и чувств, что обусловлено исторически и социально;

- это интернациональный язык, для которого не существует языковых барьеров и географических границ;

- это абстрактный язык, вызывающий определенные чувства и различные ассоциации;

- это язык, вызывающий, при воздействии на слуховые анализаторы, эффект синестезии (визуальные, мышечные, осязательные, обонятельные ощущения) [10, с.12].

Вызывая в душе человека мощный эмоциональный отклик, музыка оказывает воздействие на его интеллект и морально-нравственные качества. Природа музыкального искусства способствует познанию и эмоциональному переживанию явлений окружающего мира в их диалектической

взаимосвязи. Б.В. Асафьев справедливо утверждает, что... «никакое другое искусство не в состоянии содействовать этому направлению развития в такой сильной степени, как музыка...» [11, с.52]. Специфика музыки, механизм ее воздействия на человека создает оптимальные возможности для полноценного развития личности, пробуждения ее творческой активности, формирования нравственной позиции.

Эстетическое познание искусства, природы и иных явлений мира, несущих в себе элементы красоты, ведет к формированию таких особых качеств личности, как художественный вкус, эстетический идеал, эстетическое переживание, способность видеть красоту, чувствовать гармонию и эстетически оценивать ее.

Проявление эстетического познания непрерывно совершенствуется на протяжении всей жизни человека. Приобщение к красоте искусства и действительности развивает у него потребность в эстетическом, способность творчески воспринимать и оценивать его. Умение чувствовать и понимать прекрасное является критерием полноценного развития личности, стимулирует его собственные творческие способности, формирует уровень духовного общения и осознанное отношение к прекрасному в искусстве и жизни.

Нравственное и прекрасное органически связаны. Прекрасным является то, что нравственно, что облагораживает и возвышает человека, а нравственное не может быть признано моральным, если оно внутренне не связано с прекрасным.

Единство эстетической и нравственной позиции способствует преодолению потребительского отношения к жизни; помогает увидеть в другом человеке субъекта, подобного себе; дает возможность почувствовать свою причастность к культурным ценностям человечества. Именно такое влияние оказывает на личность молодого человека опыт художественного творчества, общение с подлинным искусством и эстетическое восприятие жизни.

Воспитательный потенциал музыкального искусства с точки зрения педагогики обусловлен тем, что она является эмоционально-звуковой формой передачи духовного опыта. Исследуя проблему воспитательного воздействия музыки на личность, следует остановиться на концепции уподобления. Она представляет собой универсальный принцип, обеспечивающий понимание специфики развития личности средствами музыки. Воспитательная функция музыки реализуется в процессе взаимодействия музыкального искусства с общественным и личным сознанием. Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что музыка захватывает человека целиком, воздействует и приводит в движение все сферы человеческой психики, все стороны его личности.

Психологический механизм целостного воздействия музыкального искусства на человека кроется в неоднородности и специфичности средств музыкальной выразительности, обусловленной различием их жизненных прообразов. Одни элементы музыкального языка более непосредственно опираются в своей выразительности на биологические и психологические предпосылки, на социальный опыт человека (например, ритм, темп, динамика, регистр и др.) Другие опираются на естественные предпосылки более опосредованно (например, лад, гармония и др.). Первые оказывают самое непосредственное воздействие на весь организм человека (сердечные сокращения, ток крови, напряжение голосовых связок, моторно-двигательный аппарат и т.д.), на его эмоциональную сферу, на глубины подсознательного. Вторые обращаются к мыслям человека, его интеллекту, к вершинам его сознания.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что воздействие музыки на нравственное развитие личности заключается в следующем:

– воспитание культуры чувств, остроты и глубины человеческих переживаний;



– формирование нравственно-эстетических ценностных ориентаций, представлений, убеждений, идеалов;

– обогащение эмоционального и нравственного опыта личности;

– совершенствование ее восприимчивости и отзывчивости;

– совершенствование механизмов сопереживания, «неравнодушия»;

– развитие способности воспринимать и вносить гармонию в окружающую действительность, а также умения мгновенно ориентироваться в сложных ситуациях морального выбора.

Подводя итоги, следует отметить, что через систему нравственно-эстетического воспитания молодой человек способен познать в единстве, целостности окружающую реальную действительность и преобразованную художественную реальность. Нравственно-эстетическое воспитание средствами музыки и искусства является широким, масштабным формирующим процессом, поскольку осуществляет духовно-нравственное, патриотическое, морально-этическое, эстетическое влияние, способствуя становлению и всестороннему развитию личности, ее интеллектуальной, волевой сфер, мировоззрения и жизненной позиции. Раздвигая рамки личного опыта, музыка приобщает молодое поколение к накопленному человечеством социальному, этическому, эстетическому опыту, включает молодежь, по выражению Л.С.Выготского, «...в ту общую мировую

работу, которую проделывало человечество в течение тысячелетий...».

#### Литература

1. Памятники мировой эстетической мысли. – М., 1970. – Т. 5.

2. *Абдуллина, А.А.* Система профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета к нравственно-эстетическому воспитанию школьников средствами музыки: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Абдуллина. – Казань, 1993.

3. *Столович, Л.Н.* Жизнь. Творчество. Человек / Л.Н. Столович. – М., 1985.

4. *Кабалевский, Д.Б.* Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1984.

5. *Кабалевский, Д.Б.* Прекрасное пробуждает доброе / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973.

6. *Кабалевский, Д.Б.* Педагогические размышления. Избранные статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986.

7. *Сухомлинский, В.А.* Избранные педагогические сочинения: в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рядзянска школа, 1979.

8. *Грубер, Р.И.* Всеобщая история музыки / Р.И. Грубер. – М.: Музыка. 1965. – Ч. 1.

9. *Баткин, Л.М.* Тип культуры как историческая целостность. Вопросы философии / Л.М. Баткин. – М., 1969.

10. *Большунова, Л.Н.* Влияние музыкальных средств на развитие личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Н. Большунова. – Новосибирск, 2000.

11. *Асафьев, Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1973. ■

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

---

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИДЕЙ КОСМИЗМА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ М. МОНТЕССОРИ И К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО

А.Ю. Юсупова

**Ключевые слова:** космизм, «Космическое воспитание», «Космическая теория» М. Монтессори, теория монизма К.Э. Циолковского.

**В** центре внимания представляемой ниже работы – философско-образовательные концепции двух корифеев мировой научной мысли – М.Монтессори и К.Э.Циолковского. В ходе исследования их философско-педагогического наследия у автора родилась идея сопоставить теории, изначально привлекающие внимание удивительным согласием в мировоззренческих позициях этих двух независимых мыслителей, их миропонимании, соотносимом с идеями космизма. Забегая вперед, отметим, что это сходство проявляется в общности взглядов на принципиальные основы эволюции человечества, а также взглядов на образование, которому в ходе эволюции отводится стратегическое значение: оно призвано обеспечить достижение эволюционных целей.

Подобный глобальный взгляд на образование характерен для так называемой «космической педагогики», о которой в последнее время говорят как о четвертом, педагогическом, направлении космизма [1]. Уточнение термина «космическая педагогика», как и детальное раскрытие предмета этой, на первый взгляд, новой области знания – дело будущего. При этом совершенно очевидно, что проблема связи человека и космоса, ориентация на «космичность» образования, то есть стремление найти цели человеческой эволюции и соотнести с ними образовательные концепции, издавна волновала многих мыслителей и педагогов.

В этой работе мы остановимся на двух системах взглядов на образование, ори-

ентирующееся на принципы космизма. Первая система разработана итальянским врачом и педагогом Марией Монтессори (1870–1952) и носит название «Космическая теория». Сразу следует отметить, что М.Монтессори является автором целостной концепции «Космического воспитания» [2], включающей в себя не только вышеупомянутый философско-образовательный базис – «Космическую теорию», но также и дидактико-методическую программу «Космического воспитания».

Вторая система взглядов принадлежит российскому изобретателю и ученому К.Э.Циолковскому (1857–1935) и сформулирована им в виде отдельных теоретических идей, затрагивающих вопросы образования. В отличие от М.Монтессори, имя К.Э.Циолковского практически неизвестно в педагогике. Связано это с тем, что педагогические темы представлены в его произведениях разрозненно. Предпринятая автором систематизация этих идей указала на наличие определенной структуры, а также, как упоминалось выше, – на значительную схожесть мировоззренческих концепций М.Монтессори и К.Э.Циолковского и, как следствие, на общность видения ими принципиальных основ образования. Точками соприкосновения явились не просто детали, а ведущие постулаты двух рассматриваемых концепций. В основе последних – представление о синкретизме мироздания, где человек, как неотъемлемая часть единой структуры, преобразует окружающий мир, совершенствуя его и себя.

Предлагаемые ниже схемы<sup>1</sup>, выстроенные в виде последовательных этапов, представляют собой тезисное изложение соответственно «Космической теории» М. Монтессори и структуры философско-образовательных идей К.Э. Циолковского, основанной на его теории монизма. Эти схемы, сведенные в единую таблицу, обнаруживают идентичность ключевых тематических позиций представляемых концепций: взгляд на основы мироздания, миссию человека, общечеловеческую и универсальную цель. Особо обращаем внимание на важность образовательного компонента в неоднозначном процессе человеческой эволюции (табл. 1).

Представляется значимым рассмотреть эти положения подробнее.

*Совершенство как универсальная, общечеловеческая и образовательная цель*

Мировоззренческие позиции М. Монтессори и К.Э. Циолковского схожи в понимании принципиального направления жизни во Вселенной в целом и на Земле, в частности. Они оба уверены, что необходимым условием эволюции человечества является его стремление к совершенству. При этом совершенство имеет множество выражений. Наиболее ёмкое определение понятийной категории «стремление к совершенству» находим у М.Монтессори: «Слушайся Бога и будь как Бог»<sup>2</sup> [6, s.19]. К.Э. Циолковский, называя себя материалистом, не использовал термина «Бог» в связи с понятием «совершенство». Тем не менее, он очень четко отождествляет со-

Таблица 1

**Сопоставительная схема ключевых позиций «Космической теории» М. Монтессори и теории монизма К.Э. Циолковского**

| «Космическая теория»<br>(М.Монтессори)   | Ключевые тематические<br>позиции концепций            | Теория монизма<br>и взгляд на образование<br>(К.Э.Циолковский)    |
|--|---|---|
| Совершенство как<br>достижение<br>«божественных сил»                                   | <i>Универсальная<br/>цель</i>                         | Совершенство как<br>цель / смысл / сущность<br>жизни во Вселенной |
| ↑<br>Единое универсальное<br>гармоничное общество                                      | <i>Промежуточная<br/>общечеловеческая<br/>цель</i>    | ↑<br>Объединение человечества                                     |
| ↑<br><b>«Космическое воспитание»</b>   | <i>Использование<br/>образовательных<br/>ресурсов</i> | ↑<br><b>Поиск истины, познание</b>                                |
| ↑<br>Создание культуры: изменение<br>и совершенствование<br>окружающего мира человеком | <i>Миссия человека</i>                                | ↑<br>Творческое преобразование<br>Земли (природы)<br>человеком    |
| ↑<br>Единый план развития<br>Вселенной   | <i>Основа<br/>мироздания</i>                          | ↑<br>Единые законы Вселенной<br>(монизм)                          |

<sup>1</sup> Удобнее всего прочитывать схемы в направлении, указанном стрелками, начиная с нижних строк. Подобное построение призвано графически подчеркнуть вектор эволюции человечества в рассматриваемых теориях.

<sup>2</sup> Здесь и далее перевод автора.

вершенство с «высшей любовью, беспредельным милосердием и разумом», то есть с понятиями, часто используемыми для характеристики Высшего (Божественного) начала в христианской традиции, на фоне которой проходило становление личности К.Э. Циолковского [4, с.210].

Совершенство как сущность жизни во Вселенной задает направление человеческой деятельности и позиционируется также как всеобщая цель. Но если М. Монтессори видела в стремлении к совершенству и самосовершенствованию первичный импульс, априори заложенный в человеческую природу и естественным образом реализующий себя, то К.Э. Циолковский полагал излишним напомнить человеку, что он (человек) – часть совершенной Вселенной. В этой связи призыв К.Э. Циолковского «Мы должны всё превратить в совершенство» можно трактовать и как попытку напомнить людям об их предназначении, и как постановку цели общечеловеческого развития [4, с.214]. Более того, этим призывом К.Э. Циолковский сформулировал по сути и стратегическую цель человеческого образования.

Следующий интересующий нас вопрос : как достичь совершенства?

В своих трудах К.Э. Циолковский и М. Монтессори наметили два основных пути:

- следование законам Вселенной и
- использование целенаправленных образовательных средств.

*Следование законам Вселенной – основа экологической составляющей воспитания*

Жизнь в соответствии с законами Вселенной – фундаментальная проблема, разрабатываемая практически всеми учеными-космистами<sup>1</sup>, к числу которых

бесспорно принадлежат К.Э. Циолковский и М. Монтессори. Через их труды красной нитью проходит идея единства, формулируемая<sup>2</sup> как один из ведущих законов Вселенной. Эта идея оказывается связующим звеном между естественно-научной и гуманитарно-педагогической точками зрения как К.Э. Циолковского, так и М. Монтессори. Наиболее детально она представлена К.Э. Циолковским в учении о монизме, единстве во Вселенной. С точки зрения ученого, монизм присущ самой космической природе. А в качестве обоснования он приводит три уровня существования монизма:

– единство материи, доказательством чему является, в частности, «единство образования небесных тел, сходство Земли и неба, однообразие их веществ...» [4, с.169];

– монизм науки, который «состоит в стремлении к элементарному началу» [там же], а степень достижения последнего определяет успех науки (этим обуславливается и необходимость междисциплинарной интеграции);

– социальное единение (объединение людей в общества, их слияние воедино).

Три уровня монизма в учении К.Э. Циолковского олицетворяют, в свою очередь, единство нового порядка, где монизм научного познания связывает материальный уровень с уровнем социальным, а монизм на уровне человеческих индивидуальностей указывает путь к монизму общевселенскому.

В отличие от К.Э. Циолковского М. Монтессори не предпринимает попыток обосновать закон единства. С ее точки зрения, в этом нет необходимости, поскольку достаточно очевидно<sup>3</sup>, что «все вещи – часть

<sup>1</sup> В частности, в педагогике известен принцип природосообразности.

<sup>2</sup> Словами К.Э. Циолковского: «Мы проповедуем монизм во Вселенной...» [4, с.169].

<sup>3</sup> Подобная позиция Монтессори основана на ее приверженности *геологической* (в противовес *биологической*) теории эволюции жизни: «Разница между геологической и биологической точками зрения состоит в том, что последняя рассматривает жизнь независимо от Земли» [6, с.66], в то время как «геология уже давно доказала тесную связь между жизнью и Землей» [6, с.20]. Жизнь (биосфера) и Земля – партнеры, которые существуют и развиваются вместе и благодаря друг другу.

мироздания и связаны друг с другом, чтобы создавать единство» [6, s.41]. Гораздо важнее обратиться к становлению экологического мировоззрения у новых поколений, обращая внимание на то, что единство подразумевает не только взаимосвязь, но и взаимозависимость: «...от действий одного зависят жизненные возможности целого» [6, s.21]. Этой цели подчинен и «Универсальный учебный план», призванный сообщить детям различные аспекты знания о мире *в их неразрывной связи*. Интересно отметить, что экологическое воспитание, как важная интегрирующая часть педагогики М.Монтессори, не декларируется как таковое, а рассматривается как естественное следствие воспитания в ребенке чувства тесной взаимосвязи

- Человека и Космоса;
- Человека и Земли;
- Человека и Общества;
- Человека и Человека.

Позиции М. Монтессори и К.Э. Циолковского принципиально схожи в признании взаимосвязей «Человек – Космос» и «Человек – Земля». Однако для К.Э. Циолковского фундамент этих взаимосвязей образуют единые законы Вселенной, существование которых он обосновывает в своей теории монизма. М.Монтессори же идет дальше, положив в основу «Космической теории» представление о Едином плане развития Вселенной, «от которого зависят не только все формы жизни, но и развитие Земли» [6, s.19]. Этот Единый план и есть высшая форма выражения взаимосвязи Человека, Земли и Космоса.

Закон единства в отношении человеческого общества выражается, по мнению М. Монтессори и К.Э. Циолковского, в объединении человечества. Формулируя закон монизма, К.Э. Циолковский был уверен, что по этому закону вся Земля со всеми ее обитателями неминуемо объединится. Но это – в будущем. В настоящем он призна-

вал наличие определенных барьеров, препятствующих объединению человечества. Эти барьеры видела и М. Монтессори, а потому говорила о необходимости воспитывать в человеке «чувство причастности не только отечеству, но и всему человечеству» [6, s.129]. Именно в таком воспитании М. Монтессори видела основу любви и мира между людьми. И здесь с ней полностью согласен К.Э. Циолковский: «...вследствие всеобщего единения прекратятся войны» [4, с.171]. Так элементы экологического воспитания получают выход в сферу этики и морально-нравственного воспитания<sup>1</sup>.

#### *Миссия человека на Земле*

Представление о Едином плане развития Вселенной в «Космической теории» М. Монтессори предполагает наличие определенных функций для каждого живого существа. Такая функция – «космическое задание» – есть и у человека: «Определение человека – изменять и совершенствовать окружающий мир» [6, s.22]. М. Монтессори уточняет: миссия человека – создание культуры. А высшей формой духовной культуры человечества призвано стать Универсальное гармоничное общество. По М. Монтессори, стремление к созданию Универсального гармоничного общества – подсознательная программа, заложенная в каждого человека. «Благодаря этому космическому заданию развились разум и чувства человека», а ведет оно к совершенству – «к божественным силам» [6, s.23].

Таким образом, М. Монтессори четко указывает на изменяющую функцию человека по отношению к природе. Здесь ее идеи опять вторят мыслям К.Э. Циолковского, по мнению которого определение человека – это его деятельность по «преобразованию Земли» [4, с.407]. Иными словами, речь идет о человеческой творческой активности в процессе «управления жизнью и природой» [4, с.347]. Основное

<sup>1</sup> В современной литературе все чаще встречается термин «экология духа», отражающий новое понимание человеческой этики.

условие – «Земля должна быть объявлена общим достоянием», то есть должен быть достигнут необходимый уровень человеческого единения [3, с.6].

Становится ясно, что создание «Универсального гармоничного общества» (по М. Монтессори) и «всеобщее единение» (по К.Э. Циолковскому) рассматриваются итальянским и российским мыслителями в качестве высшей ступени в развитии человечества на пути к совершенству. Но, по их мнению, человечество движется в этом направлении «вслепую». «Пробудить» видение цели и оптимизировать тем самым человеческую эволюцию способно воспитание, главной ценностью которого является личность в условиях свободы самовыражения. Ориентир на свободное воспитание – еще один фундаментальный момент схождения педагогических взглядов М. Монтессори и К.Э. Циолковского.

Итак, мы подошли ко второму принципиальному пути достижения совершенства – образовательному, педагогическому пути. Определить его можно как «стремление к познанию истины». К.Э. Циолковский писал: «Истина для всех одна... Если бы она была доступна всем людям, то и не было бы такого большого различия во взглядах...» [5, с.12]. С этих позиций познание и стремление к истине в течение всей жизни декларируются им в качестве образовательного лейтмотива, созвучного законам Космоса. Именно в этом пункте естественнонаучное учение К.Э.Циолковского достигает своего педагогического апогея.

Как и К.Э. Циолковский, М. Монтессори полагала, что «единство человечества – естественный факт», и достигнуто оно будет через воспитание, которое научит ценить плоды человеческого сотрудничества [6, с.93]. М.Монтессори вводит даже специальное понятие – «космическое воспитание» – как прямую подготовку к объединению человечества. Одним из важнейших мотивов этой учебно-воспитательной системы должно стать «стремление к истине и учению» [5, с.14].

Обобщая вышесказанное, еще раз отметим, что предпринятая попытка систематизировать педагогические идеи К.Э. Циолковского указала на наличие определенной философско-образовательной структуры в размышлениях российского ученого. Эта структура не только отражает его мировоззренческую позицию, но и содержит информацию о целях и принципах человеческого образования. Дальнейшее сопоставление этой структуры с «Космической теорией» М. Монтессори обнаружило принципиальное сходство взглядов российского ученого и итальянского педагога на основные вопросы человеческой эволюции и роль образования в ней:

- вектор человеческой эволюции – стремление к совершенству (аналогичные идеи – стремление к слиянию с Космосом, Богом, высшим «Я», поиск истины, стремление к единению, соборности – можно встретить в большинстве религиозных и философских учений);

- необходимое условие движения по направлению к совершенству – жизнь в соответствии с законами Вселенной (Природы);

- человеческая миссия на Земле – творческая созидательная деятельность, направленная на изменение и совершенствование окружающего мира и себя самого;

- единение человечества – высшая ступень на пути к совершенству;

- образовательные и педагогические средства открывают путь к достижению единства человечества.

### Литература

1. *Емельянов, Б.В.* Космические ориентиры русской педагогики / Б.В. Емельянов // Идеи космизма в педагогике и современном образовании: Материалы науч.-пед. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. – 128 с.

2. *Ратнер, Ф.Л.* Понятие «Космического воспитания» в педагогике М. Монтессори / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова // Образование и саморазвитие. – 2007. – № 2. – С. 167–169.

3. Циолковский, К.Э. Будущее Земли и человечества / К.Э. Циолковский. – Калуга, 1928. – 28 с.

4. Циолковский, К.Э. Гений среди людей / К.Э. Циолковский; сост. и коммент. Л.В. Голованова, Е.А. Тимошенконой. – М.: Мысль, 2002. – 542 с.

5. Циолковский, К.Э. Образование Земли и солнечных систем / К.Э. Циолковский. – Калуга: Типография С.А. Семенова, 1915. – 16 с.

6. *Montessori, M.* «Kosmische Erziehung» // *Kleine Schriften Maria Montessoris / Hrsg. u. eingeleit. v. P. Oswald u. G. Schulz-Benesch.* – 6. Aufl. – Freiburg. Basel. Wien: Herder, 1988. – 191 s. ■

# ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

---

## ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО И УЧЕБНОГО ПАРТНЕРСТВА С РОДИТЕЛЯМИ В ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ

**М.Ф. Музафаров**

**Ключевые слова:** школа, семья, родители, формы партнерства, воспитательное партнерство, учебное партнерство, воспитательный договор, договор о поведении, семейные семинары.

При понимании воспитательного партнерства в школах ФРГ исходят из того, что нельзя недооценивать вклад родителей в воспитание ребенка. Учителю часто недостает информации о ребенке, о привычках и о его поведении дома и в различных жизненных ситуациях. Кроме того, ребенок может по-разному вести себя в школе и дома. Поэтому особое значение при воспитании ребенка приобретает обмен информацией между родителями и учителями. В диалоге между равноправными партнерами обе стороны могут узнать, как ведет себя ребенок в другом окружении. Такое диалогическое взаимоотношение между школой и родителями германские педагоги называют *воспитательное партнерство (Erziehungspartnerschaft)* [13; 6, с.55]. Оно включает в себя следующие условия: 1) учителя и родители в равной степени оказывают влияние на развитие ребенка; 2) осознание обеими сторонами равной ответственности за воспитание ребенка; 3) семья и школа, как равноправные партнеры, заключили «союз», преследуют одинаковые цели и сотрудничают друг с другом.

Важным признаком воспитательного партнерства является динамический процесс общения, при котором обе стороны раскрывают свою социальную среду. Родители делятся информацией о поведении ребенка в семье, особых переживаниях, ситуациях, а также о своих целях и методах воспитания. Учителя, в свою очередь,

демонстрируют повседневную жизнь в школе, информируют родителей о том, чему учат детей в школе, о своих целях, представлениях, опыте и практике воспитания. Родители, как правило, желают знать о поведении их ребенка на занятиях, о его развитии, успеваемости и трудностях.

Благодаря сотрудничеству между школой и семьей преследуется также цель улучшения воспитания в семье. Согласно исследованиям «PISA», чуть больше 40% родителей регулярно разговаривают с учителями и интересуются школьными достижениями своих детей, хотя средний показатель по странам-участницам составил 51,2% [9]. В этой связи появляется необходимость повысить ответственность родителей за воспитание и развитие своих детей. В данной ситуации школа видит свою роль в образовательной деятельности среди родителей (*elternbildend*). Через личные беседы, тематические родительские вечера, дискуссионные кружки учителя, как специалисты в области педагогики и возрастной психологии, могут консультировать родителей в тех или иных вопросах воспитания. Благодаря семейному воспитанию улучшаются условия социализации школьников.

Учебное партнерство (*Bildungspartnerschaft*) [13], в отличие от воспитательного, включает в себя сотрудничество родителей в школе. Работа над проектами предлагает много возможностей участия родителей в обучающих мероприятиях. Родители задействованы при планировании проекта,



например, организация ознакомительной экскурсии на производственное предприятие, фирму или культурные мероприятия. Они присматривают за детьми или руководят группой (старших) школьников при выполнении какого-то проектного задания. Школьники берут у них интервью. В проектах, связанных с профориентацией, родители знакомят детей с некоторыми компетенциями своих профессий или хобби. Наконец, их приглашают на оценку тех или иных проектов.

Благодаря привлечению родителей к сотрудничеству, школа расширяет возможности образования школьника. Наряду с учителем, ученики общаются с другими взрослыми, у них появляются другие примеры для подражания, другие ролевые социальные модели. Благодаря интенсивному взаимодействию с взрослыми, ускоряется их языковое и когнитивное развитие, а также социальные компетенции.

Для расширения понятий «учебное и воспитательное партнерство» в Германии существует много инициатив со стороны министерств по делам культа (и образования) в федеральных землях по укреплению сотрудничества между семьей и школой. Например, учебный план начальной школы Баварии включает в себя «партнерское отношение» (*partnerschaftlicher Umgang*), поддерживающее кооперацию между учителями и родителями [8, с.11]. В регулярных беседах происходит обмен информацией о возрастном развитии ребенка, его интеграции в классе и об успеваемости. Используются также анкеты, с помощью которых можно заранее прогнозировать сильные и слабые стороны соответствующего ребенка и обсудить их с родителями. При этом с родителями согласуются возможности совместной индивидуальной поддержки ученика. С родителями обсуждается также переход ученика в последующий среднеобразовательный тип школы.

Баварские учебные планы средних школ (*Hauptschulen*), реальных школ (*Realschulen*) и коррекционных школ (*Förder-*

*schulen*), а также учебные планы в гимназиях аналогичным образом определяют сотрудничество между школой и родителями как существенную задачу успешного воспитательного и учебного процессов. При активном содействии родителей, учеников и учителей во многих школах и гимназиях заключаются школьные соглашения и школьные договоры, в которых все участники сходятся в общих целях. Согласно председателю Баварского Союза Филологов (*Bayerischer Philologenverband*), М.Шмидту, «во многих школах существует новый диалог между учителями, школьниками и родителями. Все участники этого диалога сходятся на определенном содержании и целях, а также на определенной готовности содействия всех сторон» [10, с.12–13]. Школьная жизнь характеризуется интенсивной вовлеченностью родителей. Организованные родителями информационные вечера, мероприятия по профориентации с привлечением трудящихся родителей, содействие и участие в организации поездок класса, активное сотрудничество в школьном форуме (*Schulforum*) – все это функционирует во многих гимназиях как образец.

Многие школы Баварии приглашают родителей ознакомиться с конкретной работой на занятиях в «Дни открытых дверей». Родители в значительной мере участвуют в организации послеполуденного продленного дня в начальной и средней школах (*Grund- und Hauptschulen*). Многие группы полуденного продленного дня финансируются родительскими инициативами или союзами поддержки (*Fördervereine*).

В Тюрингии участие родителей в жизнедеятельности школы прописано в Конституции Федеральной Земли в ст.23, п.3: «Родители, другие попечители, учителя и ученики участвуют в формировании школьного образования, а также в формировании жизни и работы в школе» [15, с.8]. На практике это проявляется в первую очередь в форме родительских вечеров, родительских приемных дней, визитов

родителей и их сотрудничества в органах школьного самоуправления. Далее многие школы учредили стол для родителей (*Elternstammtisch*), чтобы можно было обсудить воспитательные процессы. Цель «Открытых дверей» – углубление отношений между родительским домом и школой. Родители участвуют в школьных мероприятиях, напр., в проектах, школьных поездках и экскурсиях. Молодежная работа в школьных кружках, на курсах, в группах по интересам, которыми во многих случаях руководят родители, приносит дополнение в учебный процесс.

Б. Хазельманн сообщает в брошюре, изданной министерством по делам культур Федеральной Земли Гессен, что формы воспитательного партнерства между специальными школами (*Sonderschulen*) и семьями разнообразны. «Сверх индивидуальных консультаций сотрудничество с родителями состоит частично в проведении совместных праздников и выставок, совместных походов или организации рождественских базаров, плетение адвентских венков или пасхальных выставок. ... Там, где через подобные виды деятельности выстроились хорошие отношения, предлагаются интересные специализированные консультационные предложения в форме специализированных тематических вечеров, родительских кружков (рабочих групп) или цикла лекций. ... В некоторых школах есть формы сотрудничества родителей для родителей, как, например, шефство родителей взрослых детей над родителями детей дошкольного возраста. ... Наряду с традиционными формами, как родительский приемный день, посещение семей и регулярные телефонные контакты, отдельные школы практикуют выдачу свидетельств, сопровождаемую собеседованием (в форме диалога). Здесь, что в отдельных случаях часто бывает насущно необходимо, родителей из другой культуры (страны) информируют о принципах оценивания успеваемости в понятной и доступной беседе» [7, с.55–56]. В некоторых специальных

школах (*Sonderschulen*) родители участвуют в жизни школы, предлагая, например, языковые или компьютерные курсы или привнося другим образом свои особые профессиональные знания.

Другие (инновационные) формы образовательно-воспитательного партнерства в отдельных федеральных Землях, например, следующие [5]:

- посещение уроков родителями для контроля занятий [5, с.59];
- добровольные рабочие группы и кружки, в которых ученики извлекают пользу о профессиональных компетенциях, языковых знаний или хобби родителей [5, с.2];
- поддержка внеурочных учебных кружков и учебных продленных дней родителями [5, с.59];
- организация родителями продленных дней чтения [5, с.60];
- проект на неделю с предложениями, разработанными и проводимыми родителями [5, с.14];
- музыкальные вечера, театральные представления, вечера искусств под руководством и в сопровождении родителей [5, с.14];
- родительские предложения в рамках программы «Проориентация» [5, с.2];
- кафетерии, в которых родители предлагают обед или питание во время перемены [5, с.14];
- создание родительских комнат для встреч родителей [5, с.17, 35];
- сотрудничество родителей в органах на классном, школьном, коммунальном уровне или на уровне Федеральной Земли [5, с.6];
- организация союзов поддержки (*Fördervereine*) родителями [5, с.2].

Министерства по делам культур согласованно занимают единую позицию: ядром воспитательного партнерства является личная беседа с родителями. Здесь говорят о ребенке, его возможностях развития, его обучении и воспитании. Происходит обмен наблюдениями за его поведением, согласование воспитательных мероприятий и

разработка процессов поддержки. В беседе с родителями не следует говорить только об успеваемости – в центре внимания должен стоять «*весь*» ребенок, со своими достоинствами и недостатками, интересами и хобби, способами поведения и привычками, друзьями и недругами, радостями и проблемами. Можно говорить также о том, как усваивает тот или иной ребенок материал, охотно ли он учится, скучает ли он или чувствует стресс. Следующие обсуждаемые темы – это воздействие школы на жизнь и ситуацию в семье (например, предстоящий развод, заболевание одного из родителей, безработица). В принципе, как учителя, так и родители должны выражать признание стараний другой стороны – они хотят только самого лучшего для ребенка. Старших детей также можно (на время) привлечь к беседам с родителями.

Беседы с родителями можно вести также по телефону или во время визитов домой. Например, в Федеральной Земле Баден-Вюртемберг возможность посещения родителей затронута в учебных планах специальных, начальных и средних школ (*Sonder-, Grund-, Hauptschulen*). В средних школах этой возможностью пользуются примерно 5–10% учителей [5, с.4].

Учебно-воспитательные договоры (*Bildungs- und Erziehungverträge*) – это не договоры в правовом смысле, а добровольные, однако обязывающие соглашения, заявления о намерении (*Absichtserklärungen*) [4, с.2], которые являются базой для доверительного и ответственного взаимодействия в повседневной жизни. Они включают в себя ориентацию, цели и правила, которые являются основополагающими для целесообразного учебного и воспитательного процесса. Важным при этом является не форма написания, а процесс взвешенного согласования интересов, разговор об общих целях, а также обмен представлениями о действиях и поведении всех участников воспитания. Таким образом, конкретное

составление договора должно учитывать специфику школы и класса.

Речь идет о том, чтобы все стороны договора приняли на себя ответственность за обучение и воспитание школьника [4, с.2]. В таких договорах на первый план выдвигается развитие сильных сторон школьника посредством соразмерных мероприятий, а также минимизация дефицита его обучения и поведения путем индивидуальных мер поощрения. В любом случае содержание договора должно быть выполнимым для всех участников.

В Федеральной Земле Саксония-Ангальт для эффективности воспитательного соглашения введены регулярные проверки выполнения условий договора его участниками. Соответственно стороны согласуют санкции в случае невыполнения мероприятий со стороны учителей и родителей и нарушения обязательств – со стороны школьников [4, с.2].

В отдельных случаях между родителями, учителями и учениками может быть заключен договор о поведении (*Verhaltensvertrag*) [13]. Он целесообразен, например, при отклонении поведения. В них ребенок дает конкретное согласие (обещание) относительно своего поведения. Если наступает желаемое поведение, то при определенных условиях оно поощряется. Одновременно устанавливается, когда найдут применение меры по сохранению порядка в соответствии с предписаниями Общих правил внутреннего распорядка школы. Такие договоры должны внести вклад в устранение нежелательного поведения в школе. В дальнейшем они могут стать соглашениями для решения педагогических проблем любого рода.

В Бранденбурге министром образования, молодежи и спорта и родительским советом Федеральной Земли был утвержден «Образовательный и Воспитательный Союз» (*«Bündnis für Bildung und Erziehung»*) [1]. В тексте Союза школам показаны многочисленные пути возмож-

ного улучшения сотрудничества (например, путем выделения родительской комнаты, визиты домой и т.д.) В Союзе школе рекомендуется заключать соглашения по поведению или воспитательные договоры. Школьные партнеры должны согласовать то, что каждый сам хочет привнести для возможно лучшего достижения школьных целей. Они взаимно согласуют свои обязательства. Каждый обещает придерживаться правил, которые он сам установил по согласованию с партнерами и которые важны для него и в первую очередь для партнера. Так, в пункте 3.2 говорится: «К началу каждого учебного года педагоги класса должны провести беседу с родителями и учениками на тему, что они ожидают друг от друга и как можно решить проблемы поведения. В результате этой дискуссии школа может объявить, что готова обсудить и заключить воспитательный договор на добровольной основе с родителями одной школы или одного класса или с родителями отдельных школьников» [1, с.3].

Воспитательные и поведенческие договоры применяются в Бремене, Гессене, в Мекленбург-Форпомерн и в Саксонии-Ангальт. В Баварии многие школы подчеркивают «обязанность регулярного диалога через совместно сформулированные Педагогические Соглашения, школьные программы, конституции школы, каталоги приоритетов или руководящие начала, которые выдаются всем участникам школьной жизни, и действенность которых должна быть подтверждена всеми партнерами школьной жизни» [5, с.9].

В рамках повышения качества школьного образования и, в частности, укрепления партнерства между школой и родителями министерства по делам культов федеральных земель Германии организуют всевозможные семинары, симпозиумы, доклады, встречи и мастер-классы (Work-Shops) по сближению школы и семьи и повышению родительских компетенций. Среди тем можно назвать следующие: родители

и СМИ; питание в школах с продленным днем [11]; родительские вечера; права и участие родителей в жизни школы [3]; какая помощь необходима детям с психическими нарушениями; обучение в игре [14] и многое другое.

Среди этих мероприятий по интенсификации учебно-воспитательного партнерства особое место занимают семейные семинары (*Familienseminäre*). Один из таких семейных семинаров уже несколько десятилетий практикуется в гимназии г. Кройцбург в Гросскротценбург [6] и является особенно впечатляющим. Кооперируя с Францинсканским Фондом Образования (*Franziskanisches Bildungswerk*), здесь проводятся семейные семинары для 5 и 8 классов (*Jahrgangsstufen*). Все родители, ученики и учителя вместе проводят один выходной день в каком-нибудь месте встреч, чтобы снизить страх и неуверенность перед контактами и провести интенсивное общение друг с другом. Они заводят разговор о совместных делах на семинаре и тем самым лучше знакомятся друг с другом. Между ними возникает доверительная атмосфера, которая положительно влияет на поведение школьников и отношение родители-учитель.

Семинары с семьями 5 класса проходят под лозунгом: «Свободное время – время свободы» («*Freizeit – freie Zeit*»), в то время как в 8 классе обсуждаются проблемы, связанные с половым созреванием, такие как амбивалентность (противоречивость) близости и ограничения, конфликты в повседневной жизни и в классе, проблемы с учебой и обращение с алкоголем, никотином и наркотиками, но также и темы любви и дружбы, как и смысл жизни. Этот семинар предоставляет помощь для подростка переходного возраста. В 9 классе есть «*Дни класса*». Ученики проводят 4 дня вместе с классным руководителем и педагогической командой Францинсканского Фонда Образования в образовательном центре встреч (*Bildungshaus*), чтобы обсудить наиболее острые темы учеников.

Итак, в Германии существуют традиционные формы сотрудничества родителей и школы: личные беседы, приемные дни для родителей, посещение семей, дни открытых дверей и т.д. В рамках интенсификации сотрудничества семьи и школы, вызванной результатами исследования PISA, министерства по делам культов Германии, в ведомстве которых находятся школьное образование, а также школы на местах сформировали двусторонне партнерство между родителями и школой. Основными признаками этого партнерства являются равноправие партнеров, взаимное уважение и доверие, ориентация на диалог. Целью партнерства является осознание равной ответственности за воспитание ребенка, и успешное обучение школьника. Учебно-воспитательное партнерство выражается в обмене информацией о жизни и поведении ученика в школе и дома с целью организации соответствующих мероприятий по развитию личности и социализации ребенка.

Такое партнерство нашло формальное выражение в заключении воспитательных и учебных договоров (соглашений) (*Bildungs- und Erziehungsverträge*), которые характеризуются согласованием и описанием конкретных целей, обязанностей, мероприятий по выполнению поставленных задач обеих сторон (родителей и учителей). В старших классах третьей стороной такого договора (соглашения) может стать сам школьник. В этом случае заключается договор о воспитании.

Кроме работы школ, в образовании родительских компетенций активно участвуют министерства по делам культов (и образования) федеральных земель. Они организуют семинары, мастер-классы, доклады, симпозиумы, академии и т.д. с тем, чтобы привлечь родителей к активному участию в воспитании и обучении своих детей. В результате такой деятельности родители сами активно участвуют в работе школы, принимая на себя часть ответственности по организации и проведению школьных мероприятий.

## Литература

1. Bündnis für Bildung und Erziehung / Der Minister für Bildung, Jugend und Sport; Landesrat der Eltern des Landes Brandenburg (Образовательный и Воспитательный Союз / Министр образования, молодежи и спорта; Родительский совет Федеральной Земли Бранденбург): <http://www.landes-elternrat-brandenburg.de/pdf/buefuerbi.pdf>
2. Eckdaten der Schulstatistik, Sachsen-Anhalt <http://bildungsklick.de/datei-archiv/17942/Eckdaten.pdf>, 2006
3. Elternveranstaltungen / Hessisches Kultusministerium (родительские мероприятия / Министерство по делам культов земли Гессен): [http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=0e39c09a78568222adb8fc0738d181fd](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=0e39c09a78568222adb8fc0738d181fd)
4. Elternvereinbarungen – ein Beitrag zur Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften / Bek. des MK vom 30.09.2003-21-81002 (Родительские соглашения – вклад в общение и кооперацию между родителями и учителями / сообщение Министерства по делам культов от 30.09.2003-21-81002): [http://www.bildung-lsa.de/db\\_data/3549/Elternvereinbarung.pdf](http://www.bildung-lsa.de/db_data/3549/Elternvereinbarung.pdf), 2003
5. Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule / Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Воспитание как задача родителей и школы / Секретариат постоянной конференции министров по делам культов Федеральных Земель ФРГ): [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-Elternhaus-Schule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Elternhaus-Schule.pdf), 2003
6. Franziskaner Gymnasium Kreuzburg: <http://www.franziskanergymnasium-kreuzburg.eu>
7. Haselmann, B. Die Kinder ins rechte Licht setzen / Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule (Хазельманн, Б. Направить детей в правильный свет / Воспитательное партнерство между родителями и школой) 2004: [http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1vwm352repjpx8brt4n1272kivkg7x5z/show/1100370/ms11\\_seiten\\_55\\_57.pdf](http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1vwm352repjpx8brt4n1272kivkg7x5z/show/1100370/ms11_seiten_55_57.pdf)
8. Lehrplan für die bayerische Grundschule / Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Учебный план для начальных школ Баварии / министерство Баварии по делам образования и культов), 2000: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=285d830abd5a62603e704cb7527a4fa1>

9. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Programme for International Student Assessment. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>

10. Schmidt, M. BR-ONLINE | Das Online-Angebot des Bayerischen Rundfunks: [www.br-online.de/download/pdf/alpha/s/schmidt\\_max.pdf](http://www.br-online.de/download/pdf/alpha/s/schmidt_max.pdf), 2002

11. SCHULMINISTERIUM NRW / Das Bildungsportaal (министерство по делам школы, Северный Рейн-Вестфалия / образовательный портал): <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/Beratung/index.html>

12. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Lehrpläne / Standards für bayerische Schulen: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=0&INav=0>

13. *Textor, M.R.* Eltern und Schule als Partner / Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP): [http://www.familienhandbuch.de/cmmain/f\\_Aktuelles/a\\_Schule/s\\_1359.html](http://www.familienhandbuch.de/cmmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1359.html)

14. Veranstaltungen / Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Мероприятия / Министерство Баварии по делам образования и культов): <http://www.km.bayern.de/km/eltern/elternrundbrief/veranstaltungen>

15. Verfassung des Freistaats Thüringen (Конституция свободного государства Тюрингия): [http://www.thverfgh.thueringen.de/webthfj/webthfj.nsf/F6A7AF01618CE6BFC12572D5002372DA/\\$File/Verfassung%20des%20Freistaats%20Th%C3%BCringen.pdf?OpenElement](http://www.thverfgh.thueringen.de/webthfj/webthfj.nsf/F6A7AF01618CE6BFC12572D5002372DA/$File/Verfassung%20des%20Freistaats%20Th%C3%BCringen.pdf?OpenElement)



**СОДЕРЖАНИЕ****ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

|  |    |
|--|----|
| <b>Утяганова З.З.</b> «Образ будущего» в процессе самореализации студента в вузе .....                                       | 3  |
| <b>Закирзянова Л.А.</b> Нравственный компонент в саморазвитии субъекта профессиональной деятельности .....                   | 8  |
| <b>Григорьева Д.Р.</b> Межпредметные связи как средство развития познавательной активности студентов технического вуза ..... | 13 |
| <b>Гараева О.Н.</b> Проблемы стимулирования мотивации самосовершенствования экологической культуры учащихся .....            | 18 |
| <b>Романова Л.Ю.</b> Профессионально-нравственное саморазвитие учителя: сущность и категориальный статус .....               | 24 |
| <b>Сабирова Р.А.</b> Оптимизация профессионального саморазвития учителя как психолого-педагогический феномен .....           | 31 |
| <b>Фахрутдинова Л.Р.</b> Переживание субъекта как фактор саморазвития сознания .....   | 38 |
| <b>Холодцова И.И.</b> Роль краеведения в самовоспитании современной молодёжи .....   | 43 |

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

|   |    |
|---|----|
| <b>Сайфуллина Л.С.</b> Инновационный процесс в профессиональной деятельности учителя .....  | 48 |
| <b>Русских Г.А.</b> Методологические аспекты подготовки учителя в системе повышения квалификации .....  | 52 |
| <b>Воронцова О.Г., Добротворская С.Г.</b> Формирование готовности к имиджеформирующей деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих культурологов ..... | 58 |
| <b>Гайсин И.Т., Камалеева А.Р.</b> Педагогический процесс и проблема его технологизации .....   | 63 |
| <b>Витвицкая Л.А.</b> Аксиологическая концепция взаимодействия субъектов образовательного процесса .....  | 68 |
| <b>Шайдуллина А.Р.</b> Функции интегрированного образовательного пространства «ССУЗ–ВУЗ–Предприятие» .....  | 74 |
| <b>Лобанова Е.Э.</b> Информационное обеспечение деятельности служб содействия занятости выпускников учреждений профессионального образования .....                                | 79 |
| <b>Катаева Р.Г.</b> Концептуальные основы управления воспитательной системой в вузе .....   | 86 |

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Поселягина Л.В.</b> Компетентностный подход в развитии эстетической культуры студентов педагогов-психологов.....   | 95  |
| <b>Сараев Е.В.</b> Компетентностный подход в формировании правовой культуры руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации ..... | 103 |
| <b>Мифтахутдинова Ф.Р.</b> Качественная компетенция как цель и результат качественного образования .....  | 107 |

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Доценко И.Г., Рыговская И.И.</b> Педагогическое содействие социальному становлению подростков в условиях театральной студии .....       | 114 |
| <b>Хайруллина Ф.Х.</b> Дидактические условия развития культуры мышления студентов .....  | 119 |
| <b>Буева И.И.</b> Методологические подходы к изучению корпоративной культуры образовательных сообществ.....                                | 124 |
| <b>Малярчук Н.Н.</b> Развитие культуры здоровья педагогов как составляющей педагогической культуры.....                                    | 130 |
| <b>Смирнов Д.В.</b> Дополнительное туристско-краеведческое образование: развитие культуры подростка в исследовательской деятельности ..... | 137 |
| <b>Ягудин З.Г.</b> Педагогическая поддержка трудных подростков и формирование у них правовой культуры.....                                 | 143 |
| <b>Румянцева С.Н.</b> Роль школьной библиотеки в самооздоровлении школьников.....  | 149 |
| <b>Кисапов Н.Н., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н.</b> Формирование интереса у учащихся 6–9-х классов к физической культуре и спорту .....       | 155 |

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Сапух Т.В.</b> Развитие критического мышления студентов в рамках образовательного пространства .....                  | 165 |
| <b>Арон И.С.</b> Методологические аспекты психологического исследования проблемы профессионального самоопределения ..... | 170 |
| <b>Павлов В.И., Павлова И.И.</b> Сохранение и развитие исторической памяти в условиях патриотического воспитания .....   | 176 |
| <b>Никитин Г.А.</b> Этноэстетика как условие формирования технологической культуры учащихся .....                        | 183 |
| <b>Хузин Р.И.</b> Толерантное воспитание в татарской народной педагогике .....   | 188 |
| <b>Троянская А.И.</b> Профессиональная рефлексия этнокультурной личности .....   | 194 |
| <b>Салихова Н.Р., Терентьева С.А.</b> Соотношение реализуемости личностных ценностей и когнитивных стилей.....           | 199 |



---

|  |     |
|--|-----|
| <b>Габдреева Г.Ш., Кислицина А.С.</b> Особенности адаптационного потенциала личности в различных условиях жизнедеятельности .....                              | 205 |
| <b>Юсупов М.Г.</b> О соотношении психических состояний и когнитивных процессов в учебной деятельности студентов .....  | 211 |
| <b>Гарифуллин Р.Р.</b> Постмодернистская психология зависимой личности .....   | 216 |
| <b>Гиниатуллина Р.С.</b> Социально-педагогическая диагностика качества школьного иноязычного образования .....   | 222 |
| <b>Алексеева Е.М.</b> Смысловые установки студентов в контексте взаимоотношений «учебная ситуация – психическое состояние» .....                               | 227 |
| <b>Чижавко А.В.</b> Психолого-педагогические особенности формирования личностных качеств школьников в дополнительном туристско-краеведческом образовании ..... | 233 |
| <b>Лызлова М.В.</b> Эколого-гуманистический потенциал естественных наук .....  | 239 |
| <b>Камалова И.Ф.</b> Воспитательный потенциал музыкального искусства в формировании нравственных ценностных ориентаций молодежи.....                           | 244 |
| <br><b>ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ</b>  |     |
| <b>Юсупова А.Ю.</b> Сравнительная характеристика идей космизма в педагогическом наследии М. Монтессори и К.Э. Циолковского.....                                | 250 |
| <br><b>ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ</b>   |     |
| <b>Музафаров М.Ф.</b> Формы воспитательного и учебного партнерства с родителями в школах Германии .....  | 256 |

## CONTENTS

### EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

|   |    |
|---|----|
| <b>Utyaganova Z.Z.</b> «Image of the future» in the process of a university student's self-actualization.....                   | 3  |
| <b>Zakirzyanova L.A.</b> A moral component in the self-development of the subject of professional work .....                    | 8  |
| <b>Grigoryeva D.R.</b> Inter-discipline connections as a means of enhancing cognitive activity of students at polytechnics..... | 13 |
| <b>Garayeva O.N.</b> Problems of stimulating motivation for self-development of a school student's ecological culture.....      | 18 |
| <b>Romanova L.Yu.</b> The educator's professional and moral self-development: its essence and categorial status .....           | 24 |
| <b>Sabirova R.A.</b> Optimizing the educator's professional self-development as a psychological and pedagogical phenomenon..... | 31 |
| <b>Fakhrutdinova L.R.</b> Emotional experience as a factor of self-development of the subject's consciousness .....             | 38 |
| <b>Kholodtsova I.I.</b> Area studies in the self-education of modern youth .....  | 43 |

### PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

|  |    |
|--|----|
| <b>Saifullina L.S.</b> Innovative processes in the educator's professional activity .....  | 48 |
| <b>Russkikh G.A.</b> Methodological aspects of teacher training in further education .....   | 52 |
| <b>Vorontsova O.G., Dobrovorskaya S.G.</b> Preparing for image formation activity in the course of vocational training in culture studies.....     | 58 |
| <b>Gaysin I.T., Kamaleyeva A.R.</b> Pedagogical process and the use of advanced technology .....   | 63 |
| <b>Vitvitskaya L.A.</b> The axiological concept of interaction between the subjects in the educational process .....                               | 68 |
| <b>Shaidullina A.R.</b> Integration of vocational schools, higher education and businesses into an educational environment and its functions ..... | 74 |
| <b>Lobanova E.E.</b> Informational support of student job centers for vocational schools' graduates.....   | 79 |
| <b>Katayeva R.G.</b> Conceptual framework of managing the educational system in higher school .....  | 86 |

### COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

|   |    |
|---|----|
| <b>Poselyagina L.V.</b> Competence approach in the development of aesthetic culture of psychology students..... | 95 |
|---|----|

**Sarayev Ye.V.** Competence approach in forming the legal culture of a principal of an educational institution in further education..... 103

**Miftakhutdinova F.R.** Qualitative competence as the goal and outcome of qualitative education..... 107

#### **ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE**

**Dotsenko I.G., Rygovskaya I.I.** Pedagogical assistance to the socialization of teenagers at a drama school..... 114

**Khairullina F.Kh.** Didactic conditions of enhancing the students' culture of thought..... 119

**Buyeva I.I.** Methodological approaches to studying corporate culture of educational communities..... 124

**Malyarchuk N.N.** Enhancing the culture of health among educators as a constituent part of pedagogical culture ..... 130

**Smirnov D.V.** Further education in tourism and area studies as a means of stimulating a teenager's research activity ..... 137

**Yagudin Z.G.** Pedagogical assistance to problem teenagers and forming of their legal culture ..... 143

**Rumyantseva S.N.** The role of school library in the improvement of schoolchildren's health ..... 149

**Kisapov N.N., Chapurin M.N., Simzyaeva Ye.N.** Generating interest in sports in Grades 6 to 9 of a secondary school..... 155

#### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT**

**Sapukh T.V.** Development of student's critical thinking in the frameworks of an educational environment..... 165

**Aron I.S.** Methodological aspects of psychological research of professional self-determination..... 170

**Pavlov V.I., Pavlova I.I.** Preserving historical memory as an element of patriotic education ..... 176

**Nikitin G.A.** Ethnoaesthetics as a condition of forming students' technological culture ..... 183

**Huzin R.I.** Tolerance education in the Tatar national pedagogics..... 188

**Troyanskaya A.I.** Professional reflexion of an ethnocultural person..... 194

**Salikhova N.R., Terentyeva S.A.** Realizability of personal values and cognitive styles: a correlation..... 199

**Gabdreyeva G.Sh., Kislitsina A.S.** Personal adaptation potentials under various conditions of vital activity ..... 205

**Yusupov M.G.** On the correlation between mental conditions and cognitive processes in the education of students ..... 211

|   |     |
|---|-----|
| <b>Garifullin R.R.</b> Postmodernist psychology of the dependent person .....   | 216 |
| <b>Giniatullina R.S.</b> Social and pedagogical diagnostics of language teaching<br>at a secondary school .....   | 222 |
| <b>Alexeyeva Ye.M.</b> Students' semantic attitudes in the context of installation<br>of students in the context of interrelations between an educational situation<br>and mental condition ..... | 227 |
| <b>Chizhavko A.V.</b> Psychological and pedagogical peculiarities of developing school<br>students' personal qualities during further education in tourism and area studies .....                 | 233 |
| <b>Lyzlova M.V.</b> Ecological and humanist capabilities of natural sciences .....  | 239 |
| <b>Kamalova I.F.</b> Educational capability of musical art in forming moral values<br>of the youth.....   | 244 |
| <br><b>HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT</b>   |     |
| <b>Yusupova A.Yu.</b> Comparative analysis of cosmist ideas in the works<br>of M.Montessori and K.Ye.Tsiolkovsky's .....  | 250 |
| <br><b>PROBLEMS OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY</b>  |     |
| <b>Muzafarov M.F.</b> Forms of educational and educational partnership with parents<br>in German schools .....  | 256 |

**НАШИ АВТОРЫ**

АЛЕКСЕЕВА Е.М. – кандидат психологических наук, доцент кафедры немецкого языка Института языка Казанского государственного университета им. В.И. Ульянов-Ленина

АРОН И.С. – кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и психологии Марийского государственного технического университета

БУЕВА И.И. – заведующая кафедрой педагогики гуманитарных дисциплин Оренбургского государственного института искусств им. Л.и М. Ростроповичей, профессор, кандидат педагогических наук

ВИТВИЦКАЯ Л.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета

ВОРОНЦОВА О.Г. – ведущий редактор, соискатель Камской государственной инженерно-экономической академии (ИНЭКА)

ГАБДРЕЕВА Г.Ш. – кандидат психологических наук, доцент, кафедры общей психологии факультета психологии Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

ГАЙСИН И.Т. – доктор педагогических наук, профессор, декан естественно-географического факультета Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казани

ГАРАЕВА О.Н. – аспирантка кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института, учитель СОШ № 8 г. Набережные Челны

ГАРИФУЛЛИН Р.Р. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Казанского государственного университета культуры и искусств

ГИНИАТУЛЛИНА Р.С. – заведующая Редакционно-издательским центром Института развития образования Республики Татарстан

ГРИГОРЬЕВА Д.Р. – ассистент кафедры сервис транспортных систем Камской государственной Инженерно-экономической академии (ИНЭКА), Гуманитарно-педагогического университета, г. Казань

ДОБРОТВОРСКАЯ С.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций Казанского государственного университета им. В.И. Ульянов-Ленина

ДОЦЕНКО И.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

ЗАКИРЗЯНОВА Л.А. – аспирант кафедры психологии личности факультета психологии Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

КАМАЛЕЕВА А.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической физики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казани

КАМАЛОВА И.Ф. – старший преподаватель кафедры основ музыкального воспитания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Казань

КАТАЕВА Р.Г. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Марийского государственного университета

КИСАПОВ Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университет им. И.Я. Яковлева

КИСЛИЦЫНА А.С. – ассистент кафедры педагогической психологии и педагогики Института экономики, управления и права г. Казань, соискатель кафедры общей психологии факультета психологии Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

ЛОБАНОВА Е.Э. – кандидат экономических наук, доцент Сибирского государственного технологического университета, действительный член Академии социального образования

ЛЫЗЛОВА М.В. – аспирант кафедры педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, учитель СОШ № 7 г. Нижнекамск

МАЛЯРЧУК Н.Н. – докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, доцент, кандидат медицинских наук Института психологии, педагогики, социального управления Тюменского государственного университета

МИФТАХУТДИНОВА Ф.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры стандартизации, сертификации и технологического менеджмента Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева

МУЗАФАРОВ М.Ф. – старший преподаватель кафедры иностранных языков КГТУ г. Казани

НИКИТИН Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

ПАВЛОВ В.И. – кандидат педагогических наук, доцент, декан технологического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

ПАВЛОВА И.И. – кандидат педагогических наук, доцент Чебоксарского филиала Нижегородской академии МВД РФ

ПОСЕЛЯГИНА Л.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогической психологии и педагогики АСО (КСЮИ)

РОМАНОВА Л.Ю. – заместитель директора гимназии № 139 г.Казани

РУМЯНЦЕВА С.Н. – учитель МОУ «Бессоновская средняя общеобразовательная школа» Тетюшского района РТ

РУССКИХ Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент, ректор Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

РЫГОВСКАЯ И.И. – руководитель подростковой театральной студии «Эйфория» Центра внешкольной работы г.Новоуральска Свердловской области

САБИРОВА Р.А. – директор НОУ Центра развития образования г. Казань

САЙФУЛЛИНА Л.С. – методист ИМЦ при Управлении образования Исполнительного комитета Бугульминского муниципального района Республики Татарстан

САЛИХОВА Н.Р. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Казанского государственного университета

САПУХ Т.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка факультета филологии Оренбургского государственного университета

САРАЕВ В.Е. – юрисконсульт Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования г. Киров

СИМЗЯЕВА Е.Н. – кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой физической культуры и спорта Чебоксарского кооперативного института

СМИРНОВ Д.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией дополнительного образования Учреждения Российской академии образования «Институт содержания и методов обучения». г.Москва

ТЕРЕНТЬЕВА С.А. – аспирантка кафедры общей психологии Казанского государственного университета

УТЯГАНОВА З.З. – старший преподаватель кафедры общих математических и естественнонаучных дисциплин Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета, соискатель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета

ФАХРУТДИНОВА Л.Р. – заведующая кафедрой психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани, кандидат психологических наук, доцент

ХАЙРУЛЛИНА Ф.Х. – старший преподаватель кафедры «Финансы и бухучет» Камской государственной инженерно-экономической академии

ХОЛОДЦОВА И.И.

ХУЗИН Р.И. – аспирант кафедры педагогики Татарского Государственного

ЧАПУРИН М.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта Чебоксарского кооперативного института

ЧИЖАВКО А.В. – руководитель структурного подразделения Центр досугово-образовательных программ ГОУ Московская городская станции юных туристов Департамента образования г. Москвы

ШАЙДУЛЛИНА А.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Альметьевского государственного нефтяного института

ЮСУПОВ М.Г. – ведущий психолог социально-психологической службы Казанского государственного технологического университета

ЮСУПОВА А.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Казанского государственного университета им. В.И.Ульянов-Ленина

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 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, шрифт 12.

**Название статьи** набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **ключевые слова**, которые раскрывают основное содержание статьи.

*Пример:*

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

**А.О.Прохоров**

**Ключевые слова:** психическое состояние, ситуация, событие, субъективный опыт.

**В тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание на: слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

**Модель готовности к ЗОЖ**

Таблица 2

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

**Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ**

**Библиографический список** приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, шрифт жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

**Литература**

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. *Бабанский, Ю.К.* Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. *Лернер, И.Я.* Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

**Ссылки на литературу** оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

*Примеры оформления ссылок:*

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

*Примеры:*

а) книга

*Бордовская, Н.В., Реан, А.А.* Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

б) статья из сборника научных трудов

*Хабриева, О.А.* Высказывания П.П.Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389.

в) статья из журнала

*Куликовская, И.Э.* Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г. (год); в. (век) и т.д.

#### **Порядок продвижения рукописи**

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

По всем вопросам, связанным с журналом, обращаться на кафедру педагогики Казанского государственного университета к Галимовой Эльвире Габдельбаровне по телефону: **8(843) 231-54-26** или по электронному адресу: [pedagogika@ksu.ru](mailto:pedagogika@ksu.ru)